DOCUMENT RESUME

ED 352 165 PS 020 956

TITLE	La continuite du programme: L'elementaire en action (Program Continuity: The Elementary School in Action).
INSTITUTION	Alberta Dept. of Education, Edmonton. Language Services Branch.
REPORT NO	ISBN-0-7732-0804-6
PUB DATE	92
NOTE	62p.
AVAILABLE FROM	Learning Resources Distributing Centre, 12360, 142e Rue, Edmonton, Alberta T5L 4X9, Canada.
PUB TYPE	Guides - Non-Classroom Use (055) -- Guides - Classroom Use - Teaching Guides (For Teacher) (052)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC03 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Administrator Role; *Articulation (Education); *Developmental Continuity; Elementary Education; Elementary School Students; Evaluation Methods; *Family School Relationship; Foreign Countries; *Integrated Activities; Learning Activities; *Parent Participation; Program Implementation; *Student Evaluation; Teacher Role; Teacher Student Relationship; Young Children
IDENTIFIERS	*Alberta

ABSTRACT

This booklet was designed to assist elementary schools in developing and implementing strategies for program continuity. Chapter 1 provides an overview of theories of program continuity, discussing the concepts of continuity and integration. Chapter 2 considers ways in which teachers can promote program continuity in class. The chapter begins with a description of the first day of class to illustrate the effect of continuity on the classroom experience. The chapter also discusses the physical classroom environment, teaching strategies, learning centers, and the importance of teacher respect for students. Chapter 3 suggests ways for administrators to promote program continuity at the school level. The chapter focuses on school organization, learning materials, instructional decisions, and planning. Chapter 4 looks at links between home and school, and discusses ways of enhancing understanding and respect among families, schools, parents, and teachers. Finally, chapter 5 reviews methods of evaluating student development, including observation, portfolios, checklists, diagnostic tools, standardized achievement tests, meetings with students and parents, and self-evaluation. Each chapter concludes with a list of questions for discussion. Attachments include a 40-item bibliography, a chart listing theories of program continuity and related practices, a list of developmental indicators for children between the ages of 1 and 6, examples of classroom designs, information on the real world and everyday items as a source of learning, a continuum of possible parent involvement, and recommendations for parents. (AC)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

ED352165

LA CONTINUITÉ DU PROGRAMME

L'élémentaire en action

PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
S. Wolodko
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

PS 020356

LANGUAGE SERVICES Alberta Education

BEST COPY AVAILABLE

LA CONTINUITÉ DU PROGRAMME

L'élémentaire en action

Alberta
Education
1992

Dépôt légal - Deuxième trimestre 1992
Bibliothèque nationale du Canada

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education. Language Services.
La continuité du programme : l'élémentaire en action.

ISBN 0-7732-0804-6

1. Enseignement primaire -- Alberta. 2. Écoles primaires -- Alberta.
I. Titre.

LB1564.C2 A333 1992 373.19

© 1992, la Couronne du chef de la province de l'Alberta, représentée par le ministre de l'Éducation. Alberta Education, Language Services Branch, 11160, avenue Jasper, Edmonton, Alberta, T5K 0L2. Tous droits réservés. En vente par l'entremise du Learning Resources Distributing Centre, 12360, 142e Rue, Edmonton, Alberta, T5L 4X9.

REMERCIEMENTS

Le ministère de l'Éducation de l'Alberta exprime sa gratitude à Sue Ditchburn, Ph.D., de la University of Calgary, pour la première ébauche de ce document, ainsi qu'à Donna Patterson, de la Curriculum Branch, Alberta Education, pour la deuxième ébauche de ce document.

Le Ministère tient aussi à remercier les membres du Program Continuity Advisory Committee :

Judy Grigat	- Yellowhead School Division
Pat Hauchk	- Edmonton Catholic School Board
Bev Hubert	- Calgary Public School Board
Grace LeBlanc	- Education Response Centre
Sue Lynch	- Curriculum Branch
Janice Leonard	- Présidente du comité, Curriculum Branch
Patti Newton	- Calgary Regional Office of Education
Sandi Roberts	- County of Barrhead

Le Ministère remercie également les écoles, enseignants et élèves qui ont contribué, directement ou indirectement, à la réalisation du présent document.

Cette monographie a été réalisée sous la direction de la Curriculum Branch, Alberta Education :

Lloyd Symyrozum	- Director
Keith Wagner	- Deputy Director
Janice Leonard	- Manager

VERSION FRANÇAISE - LANGUAGE SERVICES BRANCH

Marcel Lavallée	- Responsable du projet
Jocelyne Bélanger	- Coordonnatrice de la production
Anita Bartosch	- Traitement de texte
Sonia Moreau	- Traitement de texte
Michel Fortier	- Montage

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE PREMIER - INTRODUCTION 1

1. L'élémentaire en action 2
2. Regard vers l'avenir 3
3. La continuité 4
4. L'intégration 4
5. Sujets de discussion 5

CHAPITRE 2 - EN CLASSE 7

1. Regard vers l'avenir 7
2. Le premier jour de classe 7
3. L'environnement de la classe 8
4. Stratégies d'apprentissage 10
5. Les élèves s'entraident 11
6. Stratégies d'enseignement 12
7. Intégration du contenu 13
8. Intégration des savoir-faire 14
9. Conclusion 14
10. Sujets de discussion 14

CHAPITRE 3 - À L'ÉCOLE 15

1. Regard vers l'avenir 15
2. Organisation scolaire 15
3. Concept d'enseignement 17
4. Planification 18
5. Sujets de discussion 20

CHAPITRE 4 - LIEN ENTRE LE FOYER ET L'ÉCOLE 21

1. Regard vers l'avenir 21
2. Sujets de discussion 26

CHAPITRE 5 - BILAN EN CLASSE 27

1. Regard vers l'avenir 27
2. Observation 28
3. Dossier 29
4. Listes de contrôle 29
5. Outils diagnostiques 30
6. Tests de rendement standardisés 30
7. Rendre compte 31
8. Auto-évaluation 31
9. Sujets de discussion 32

BIBLIOGRAPHIE 33

ANNEXES 39

Annexe A : Continuité - Hypothèses et actions 41
Annexe B : «Indicateurs développementaux» 43
Annexe C : Diagrammes de classe 46
Annexe D : Le monde naturel comme source d'apprentissage 48
Annexe E : Matériel reflétant ce qui est connu des enfants et de l'apprentissage 51
Annexe F : Cinq types majeurs de participation des parents 53
Annexe G : Suggestions aux parents 54
Annexe H : L'élève, intervenant-clé dans la rencontre parents-enseignant 56

Pour éviter d'alourdir le texte, nous nous conformons dans le présent document à la règle de grammaire qui permet d'utiliser le masculin avec une valeur de neutre lorsqu'on parle en général. Par exemple, il est clair que lorsqu'on utilise les mots «enseignant» et «élève», ces masculins incluent un enseignant et un élève de l'un ou de l'autre sexe.

CHAPITRE PREMIER - INTRODUCTION

La continuité du programme : l'élémentaire en action, se divise en cinq chapitres.

1. Introduction : Tour d'horizon de certaines hypothèses sur la continuité du programme.

2. En classe : Tour d'horizon sur la façon dont les enseignants peuvent favoriser la continuité auprès des élèves.

3. À l'école : Tour d'horizon sur la façon dont les administrateurs peuvent favoriser la continuité dans les écoles.

4. Lien entre le foyer et l'école : Tour d'horizon du rôle des parents.

5. Bilan en classe : Tour d'horizon des modalités de contrôle (ou modes d'évaluation) du développement des élèves.

À partir de certaines croyances concernant l'enseignement et l'apprentissage, ce document de base a été préparé à l'intention des écoles qui veulent concrétiser la continuité du programme et concevoir des stratégies d'implantation. Bien qu'on espère qu'il sera de quelque utilité pour les individus, l'hypothèse de base est que la meilleure façon d'aborder la continuité du programme est d'en discuter avec ceux qui sont en cause - enfants, parents et personnel scolaire.

Chaque chapitre comporte, en avant-propos, un bref aperçu du contenu, qu'on a intitulé «Regard sur l'avenir». La rubrique «Sujets de discussion» conclut chaque chapitre. Celle-ci est conçue pour faciliter les délibérations de chaque école qui aborde avec sérieux le sujet de la continuité du programme, tout en considérant les besoins et la configuration propres à chaque district scolaire.

On peut naturellement lire tous les chapitres globalement. Le lecteur peut aussi commencer par un chapitre qu'il trouve d'un intérêt particulier. Le cœur des cinq chapitres, c'est l'enfant; l'idée centrale, c'est de trouver comment en tant que partenaires - parents et éducateurs - nous pouvons le mieux aider les enfants à se reconnaître comme des apprenants compétents et indépendants.

1. L'élémentaire en action

Considérons les quatre situations d'enseignement suivantes :

Dans une classe de l'élémentaire, les enfants ont inventé un feuilleton. Tout en encourageant l'imagination, on apportait une attention particulière à la cohérence du récit oral. Pour commencer, on a défini les personnages et le cadre : un lutin, une tache de peinture et Toronto. Assis en cercle, les enfants apportaient tour à tour leur contribution à l'histoire. Si l'un d'entre eux ne trouvait rien à dire, il pouvait choisir de passer son tour. Au fur et à mesure du développement de l'histoire, l'activité requérait une écoute attentive, une bonne mémoire, l'observation des causes à effets, une sensibilité aux éléments de l'histoire et un souci de cohérence. On arrêta en plein milieu de la narration car il était devenu clair que l'histoire pataugeait. Ce fut une excellente occasion pour renforcer les principes qui constituent une bonne histoire. Les enfants parlaient surtout du choix de personnage pour le cadre : un lutin à Toronto! L'activité, dans son concept comme dans sa réalisation, a fourni une occasion précieuse d'enseigner et d'apprendre.

Un collègue nous a récemment fait part de l'histoire d'un groupe de jeunes enfants et de leur enseignante, qui ont trouvé une abeille mourante sur une marche de ciment brûlante, à l'entrée de l'école. L'enseignante a immédiatement mis le pied sur l'abeille pour mettre fin à ses souffrances. Toutefois, son geste de compassion a laissé passer une occasion d'approfondir la sensibilité et le jugement éthique des enfants. Après en avoir discuté avec eux, on aurait pu transporter l'abeille à l'ombre et au frais pour adoucir sa mort. Souvent, pour l'enfant dont l'œil perçoit les petites choses du monde qui l'entoure, de tels événements sont une occasion d'exploration. L'incertitude de la vie et de la mort nous préoccupe tous. Et, quand nous partageons cette incertitude, nous sommes des coapprenants, parodiant notre perplexité, notre désir de savoir et de donner un sens à un monde déroutant.

Dans une classe de l'élémentaire, les enfants participaient à un projet à long terme qui contribuait au renforcement d'un concept de mathématique difficile, soit la valeur de position. Avec les «Dienes Blocks», les enfants construisaient les nombres à partir de un et notaient ensuite chaque nombre sur une bande de papier où les colonnes indiquaient les milliers, les centaines, les dizaines et les unités. Chaque bande comportait 20 rangées. Les bandes étaient ensuite collées ensemble pour former de longs rouleaux ressemblant aux bandes de caisses enregistreuses. Un garçon avait atteint les 1600 tandis que les autres étaient au milieu des centaines. L'activité se faisait à un moment choisi par l'enfant, ne prenait que quelques minutes et ne nécessitait pas de multiples séries de «Dienes Blocks». Non seulement respectait-on le rythme d'apprentissage de chacun, mais la flexibilité de l'horaire permettait une utilisation efficace du matériel scolaire.

Dans une leçon sur la famille, les enfants ont dessiné des plans de l'intérieur de leur maison. C'est une activité plutôt «typique», une occasion de faire une représentation bidimensionnelle d'un espace à trois dimensions et de se débattre avec la représentation spatiale. Ce qui était précieux pour l'observateur n'était pas tellement l'activité en elle-même, mais les perspectives qu'elle ouvrait. La maison de Stéphanie avait un intérieur amplement détaillé où il y avait beaucoup d'«images» encadrées sur un mur : chacune portait les initiales «SC» au-dessus du cadre. Interrogée sur les images, Stéphanie a répondu que c'était des certificats, des prix qu'elle avait remportés en gymnastique, au piano et à l'école chinoise. Nicolas, de son côté, s'était entièrement concentré sur le sous-sol où il joue au hockey

sur glace. Des filets de soccer étaient mis en évidence, à côté d'une longue ligne brune qui serpentait - les tuyaux qui gênent le jeu. Le papa de Nicolas est toujours dans son équipe, ce qui nous indique la place de Nicolas dans la famille! Un autre garçon a passé tout son temps à dessiner en détail, au centre de la maison, un ordinateur et un poste de travail complexes et bien proportionnés.

Les quatre exemples sont précieux pour plusieurs raisons. Ils nous rappellent que les enfants vivent dans l'univers du possible. Chaque moment de la journée est une occasion d'approfondir leur compréhension du monde qui les entoure. Ils peuvent être surpris, perplexes, enchantés et ils peuvent aussi se tromper. Ce sont des apprenants en permanence qui ont un désir ardent de connaître, de faire, de trouver un sens ou de comprendre.

Ces exemples nous disent aussi que ce désir peut être accueilli dans une classe car la reconnaissance et le développement de l'intérêt des enfants, de leurs idées et de leurs sentiments, tout en misant sur leur expérience, en les encourageant et en les stimulant, constituent des étapes importantes dans leur quête de savoir. C'est, bien sûr, ce que les bons enseignants et les bons parents ont toujours fait.

Ces exemples rappellent aussi le concept de la continuité du programme, idée dont beaucoup d'enseignants et de parents se sont déjà servi. Cette idée est employée maintenant pour établir une orientation visant l'instauration du programme d'études à partir de la maternelle jusqu'à la 6e année. **Cette orientation confirme que l'apprentissage est une expérience continue et que les enfants apprennent de différentes façons et à différents moments, même s'ils sont du même âge.**

Il n'existe, bien sûr, aucun mode d'emploi qui assure la mise en marche de la continuité. Toutefois, ce document suggère quelques activités à intégrer à notre quotidien et des idées comme sources d'inspiration.

2. Regard vers l'avenir

Ce premier chapitre examine deux dimensions de la continuité du programme - la continuité et l'intégration.

Ce qui s'enseigne et s'apprend, le contenu du programme d'études provincial, est un acquis. La continuité du programme aborde la question du comment. Elle représente un engagement vis-à-vis de l'enseignement et de l'apprentissage, non pas dans le sens de détails pratiques, mais plutôt en vue d'encourager l'application d'un ensemble de convictions ou de principes pour modifier nos pratiques courantes. Ces hypothèses sont exposées à l'Annexe A. Elles visent à favoriser et à accroître le développement et l'apprentissage des élèves, à promouvoir la réussite scolaire et à permettre aux élèves de répondre aux attentes définies dans les programmes d'études provinciaux. C'est dans ce contexte que ce qui suit aborde la notion de continuité, ou la nature continue de l'apprentissage, et de l'intégration, ou encore, le besoin de relier, de rapprocher et de bâtir à partir d'expériences.

3. La continuité

Apprendre est un processus continu dans un sens personnel d'abord, exigeant le respect de chaque apprenant. C'est également un processus continu en ce sens qu'aucune expérience n'est sans contexte, sans lien avec ce qui précède ou ce qui suit. La tâche des parents et des enseignants est donc d'aider les apprenants à reconnaître et à faire usage de ces liens pour comprendre leurs expériences. C'est donner aux apprenants des outils pour développer de nouvelles méthodes pour effectuer ces rapprochements qui doivent être entretenus d'une année à l'autre, d'un sujet à l'autre, du foyer et de la communauté à l'école.

Quand la continuité guide ce qui se passe en classe ou à la maison, on n'empêche pas les enfants d'apprendre de nouveaux concepts ou d'acquérir de nouvelles habiletés parce qu'ils vont trop vite. On ne les pousse pas non plus à apprendre sans avoir la préparation voulue. Les enfants apprennent les concepts et habiletés quand ils sont prêts et si ces habiletés et ces concepts présentent pour eux un intérêt et un défi. La continuité du programme aborde la responsabilité que nous avons de respecter cela et de soutenir les apprenants à mesure qu'ils augmentent leurs connaissances théoriques et pratiques et développent leur confiance individuelle.

L'élément-clé dans n'importe quelle classe, c'est de découvrir ce que l'enfant essaie de faire, et de l'y aider. La tâche essentielle est de soutenir le développement de l'enfant, de le reconnaître comme un apprenant compétent et autonome. L'enseignant est responsable de l'enseignement du programme d'études de façon à ce que cela ait lieu.

4. L'intégration

Pour le jeune enfant, il n'y a pas de désintégration; il n'y a qu'association et rapprochement. Au sein de l'école, il y a souvent mésentente entre la façon dont l'enfant aborde l'apprentissage et la manière plus traditionnelle d'aborder l'apprentissage à l'intérieur des matières scolaires.

L'intégration tente de remédier à cette tension en recourant à des stratégies et à des techniques qui visent à créer des rapprochements. On peut établir des liens entre :

- les événements d'hier et d'aujourd'hui;
- la vie familiale et la vie scolaire;
- les idées d'une matière scolaire et d'une autre;
- les pensées et les sentiments;
- les prédictions et les observations;
- les actions et les conséquences;
- les expériences personnelles et celles d'autrui.

On peut aborder le programme d'études provincial de plusieurs façons - certaines pouvant mieux aider les enfants que d'autres. Un moyen de favoriser l'intégration est d'organiser le programme d'études autour d'idées majeures, des idées tirées de diverses matières scolaires et de l'expérience personnelle.

Par exemple, une idée-clé est le concept de représentation. Une grande partie de ce qui se passe à l'école peut être caractérisée comme une représentation. Nous exprimons

notre compréhension d'une expérience en la représentant au moyen du langage, des mathématiques, du dessin, de la musique, du théâtre, du mouvement. Un moyen de créer des liens entre ces diverses formes d'expression est donc le concept de représentation que l'on peut introduire dès les premiers jours de classe. Notre nom, par exemple, est une première représentation de qui nous sommes. Il en est de même du dessin. Les enfants comprennent progressivement que les formes représentatives sont des encodages symboliques de l'expérience, des encodages à caractère social. Par la suite, avec de l'aide, les élèves augmentent leur aptitude à utiliser diverses formes d'une manière de plus en plus sophistiquée. Un concept comme celui de la représentation ajoute de la cohérence au travail des enfants au-delà des matières scolaires, d'une année à l'autre, et il relie l'expérience scolaire à l'expérience personnelle vécue à l'extérieur de l'école.

Par l'intégration, les enfants associent ce qu'ils savent à ce qu'ils apprennent dans d'autres matières scolaires. Ils apprennent à employer leur aptitude à écrire dans toutes les matières scolaires. Ils emploient leur aptitude de résolution de problèmes dans toutes les matières, pas seulement les mathématiques. Ils développent leur aptitude à analyser l'information et à en tirer des conclusions, pas seulement dans les expériences scientifiques mais dans d'autres sujets aussi. Et ils sont encouragés à faire usage de leurs nouvelles connaissances dans la vie quotidienne, et pas seulement à l'école.

La continuité et l'intégration sont toutes deux modelées et orientées par des principes développementaux. Dans le développement du langage et dans le développement du raisonnement mathématique précoce, on a une preuve convaincante que les enfants peuvent comprendre des processus complexes. Ceci est particulièrement vrai quand l'enfant est aux prises avec du matériel concret, dans des activités qui ont un but réel. Par exemple, un jeune enfant comprend que deux bonbons et deux autres font quatre, mais il est désorienté si on lui demande : «Combien font deux plus deux?». Établir des liens entre les symboles abstraits et l'expérience concrète peut faire toute la différence pour les jeunes apprenants (Voir Annexe B pour d'autres indicateurs développementaux.)

Naturellement, bien qu'il soit utile en tant qu'individu d'avoir de tels principes pour guider nos décisions, c'est toujours l'enfant qui doit diriger nos pensées et nos décisions.

5. Sujets de discussion

Que représente le concept de continuité du programme pour votre école? Pour votre enseignement? Dans votre foyer?

En tant que membre du personnel scolaire, connaissez-vous bien les concepts et le but du programme?

Les habitudes de l'école sont-elles généralement compatibles avec les hypothèses et les actions exposées à l'Annexe A?

À quoi ressemblent les principes développementaux une fois appliqués?

Comment pouvons-nous comprendre les réponses des enfants face au monde, et ce, en tant que reflets des principes développementaux?

Comment communique-t-on aux collègues et aux parents des pratiques appropriées par rapport au plan développemental?

Nos opinions sur le potentiel des enfants sont-elles limitées par des attentes développementales?

6

CHAPITRE 2 - EN CLASSE

1. Regard vers l'avenir

Ce chapitre examine la façon dont les enseignants peuvent promouvoir la continuité du programme auprès des élèves. Il commence par une description de la première journée d'école d'une nouvelle année pour illustrer la façon dont la continuité affecte et oriente le vécu d'une classe typique. Plusieurs aspects sont présentés - l'environnement immédiat, les stratégies d'apprentissage, les centres d'apprentissage et l'organisation du contenu - pour clarifier l'intention et les implications inhérentes de la continuité.

Mettre la continuité en pratique dans une classe, c'est faire preuve d'un profond respect de l'enfant comme apprenant. Cela signifie non seulement essayer de comprendre le monde de l'enfant, mais aussi lui permettre d'agir à l'intérieur de celui-ci. Il n'existe pas de mode d'emploi, étape par étape, pour réaliser la continuité, ni de manière de prouver ce respect. Chaque enseignant dans chaque classe continue à trouver de meilleures stratégies, toutes différentes. Ce chapitre propose des choses à essayer, et d'autres auxquelles réfléchir dans notre vécu quotidien.

2. Le premier jour de classe

Le premier jour de classe nous établissons notre but. Pourquoi sommes-nous ici? Qu'est-ce que nous espérons réaliser ensemble? Ce sont, bien entendu, des questions qui évoluent mais qui ont toutefois des limites. Elles sont limitées par les attentes des apprenants trouvées dans le programme d'études. Elles sont limitées aux décisions que les enseignants prennent ou sont prêts à prendre avec leurs élèves. Car, même si chaque élève est un membre responsable de cette communauté, c'est en fin de compte l'enseignant qui est responsable de toute la communauté. Dans ce contexte, le premier jour de classe, nous élaborons un énoncé ou une vision pour notre classe. Ce faisant, nous avons établi que :

- notre travail ensemble a un but;
- ce but est commun;
- la classe fonctionne comme une communauté où la coopération et la compétition ont leur place.

À mesure que l'enseignant présente les activités de classe ou que les élèves en prennent l'initiative, nous avons un moyen de réviser ces expériences, de voir si elles tendent vers notre but, de voir le rôle qu'elles jouent dans la réalisation de notre vision. Un événement inattendu signifie parfois que nous devons réviser notre énoncé. Une révision est certainement tout indiquée quand un nouveau membre se joint au groupe en cours d'année scolaire. Si l'école a élaboré un ensemble d'idées directrices ou d'objectifs, ceux-ci doivent être expliqués aux enfants. En tant que classe, nous pouvons rechercher les liens qui rattachent nos objectifs de classe à ceux de l'école. Un aspect du développement d'une communauté est donc en voie de réalisation, celui d'établir un but commun.

Cependant, se fixer un tel but et le réaliser sont deux processus distincts. Le second fait appel aux relations qui s'établissent à mesure que les membres du groupe apprennent à se connaître. Un moyen de réaliser cet objectif dès le début de l'année est de mettre

l'accent, au départ, sur cet aspect du processus. Ceci permet de bâtir une communauté dans l'apprentissage, tout en réalisant les objectifs du programme de manière intégrée.

Avançant dans cette recherche, nous concentrons notre attention sur des stratégies portant sur l'obtention et le partage de renseignements tels que ceux dans les dossiers familiaux, les anecdotes personnelles, les données empiriques comme la taille et le poids, les renseignements sur les membres et les origines de la famille. Pour rassembler ces renseignements, la classe se lance dans une recherche individuelle, de groupe, dans les comptes rendus en groupe - utilisant la communication orale et écrite, les rédactions avec photos, les adaptations sur scène, etc. Une telle exploration établie une base de connaissances réciproques et inibe les enfants à plusieurs stratégies d'apprentissage qu'ils utiliseront, raffineront et approfondiront au cours de l'année. Mais où allons-nous après cela? Il nous faut trouver des moyens de cimenter la communauté à mesure que l'année progresse. Des expériences communes bâtissent ce sens de la communauté et fournissent des expériences scolaires à partir desquelles on peut ultérieurement établir des rapports. Ce genre d'expérience peut être provoquée ou se produire naturellement. Inévitablement, dans les deux cas, la communauté se soude.

Certains éléments nous aident à faire de nos classes des endroits où la continuité fait partie intégrante de tout ce qui se passe. Regardons de plus près quels pourraient être ces éléments. Cette discussion vise à stimuler la réflexion et n'est aucunement normative.

3. L'environnement de la classe

L'environnement de la classe contient un message tacite sur les convictions et les hypothèses qui sous-tendent nos pratiques pédagogiques. En disposant notre classe chaque automne, nous devons consciemment réviser ce à quoi nous tenons, nos convictions sur l'enseignement et l'apprentissage, ce que nous espérons réaliser.

Que l'enseignant soit lui-même coapprenant, cela maintient la fraîcheur et la vitalité de l'expérience dans la classe qui n'est autre qu'une communauté d'apprenants. L'enseignant ne fait pas qu'enseigner, mais il apprend aussi au contact des enfants et avec eux. La classe, en tant que communauté d'apprenants, projette bon nombre d'idées importantes.

L'une de ces idées tient du phénomène de la copropriété. Ce n'est pas seulement la classe de l'enseignant, mais aussi celle des enfants. Ensemble, enseignants et élèves s'ingénient à faire régner l'harmonie, la réciprocité, le défi et la stimulation. Ceci veut dire que, même si l'enseignant a des idées sur la façon de rendre la classe accueillante et chaleureuse, les grandes décisions sur la disposition physique de l'espace peuvent être prises en collaboration. Comment cela se traduit-il dans la pratique?

Revenons en arrière. L'une des tâches, le premier jour de classe, est d'établir des buts communs. Ensemble, enseignant et élèves peuvent discuter de leurs objectifs pour l'année, ce qui les aidera à atteindre leurs objectifs, à décider comment ils disposeront la classe, à déterminer quels genres de mobilier et de matériel seront nécessaires. L'enseignant peut avoir disposé sa classe de façon efficace et attirante le premier jour, mais il devrait dire aux élèves que la disposition est provisoire, susceptible de changements. Plusieurs plans sont donnés à l'annexe C, à titre de suggestions de départ.

Certaines décisions sur l'environnement proprement dit sont limitées par la structure existante; par exemple, les prises de courant, les problèmes de circulation en fonction de la position des portes, du mobilier disponible, de l'accès à la lumière naturelle et à l'eau, ainsi que des éléments de bruit. Certains éducateurs suggèrent que les classes soient disposées en quatre zones : humide/sèche/bruyante/calme. D'autres suggèrent de grouper le mobilier pour encourager l'interaction en petits groupes, avec facilité d'accès au matériel disposé sur des étagères ouvertes. D'autre part, les enseignants doivent périodiquement repenser leurs hypothèses. La littérature récente sur le sujet conteste les conseils donnés précédemment aux enseignants, c'est-à-dire de placer le coin de lecture dans un endroit calme et protégé, de préférence éclairé par la lumière du jour. Il a été démontré que de placer le coin de lecture dans un endroit plus central encourage l'utilisation des livres et l'échange entre les lecteurs. Peut-être a-t-on besoin de rendre l'atmosphère de la classe plus familiale, moins institutionnelle; une zone de lecture centrale rappelle aux enfants le cœur de la maison, là où ça se passe, là où ils veulent être.

L'approche actuelle de l'écriture qui aboutit à la publication d'un texte, respecte le développement dans le temps, d'idées complexes. Dans un groupe de l'élémentaire deuxième cycle, un enseignant avait préparé une unité d'études basée sur le roman «Anne of Green Gables». Les enfants participaient à un nombre de projets qui leur permettaient de faire des recherches sur le contexte du roman. Un groupe faisait des recherches sur les coutumes et les costumes de l'époque, un autre étudiait le passé en employant une démarche historique orale. Des invités sont venus d'un foyer pour personnes âgées pour parler de leur jeunesse. Un autre groupe encore, faisait des recherches dans les journaux locaux de l'époque, projet qui aboutit à la publication d'un fac-similé, écrit bien sûr par les enfants. Chaque groupe était aidé par un parent, ce qui est une façon judicieuse de faire participer les parents aux activités scolaires.

Un autre exemple du développement dans le temps, d'idées complexes vient d'une classe de l'élémentaire. Après avoir pris un cours d'été, l'enseignant s'intéressait beaucoup à la réflexion philosophique de jeunes enfants qui s'intéressaient à ce qui constitue «le réel». Au cours de plusieurs discussions prolongées, ils cherchaient des exemples qui infirmaient chacune des caractéristiques du réel. Par exemple, ils proposaient que les choses réelles parlent, mais le poisson dans l'aquarium de la classe semblait démentir cette affirmation. Une fillette réfléchie décida : «On ne sait pas si les choses sont réelles, il faut décider soi-même si c'est réel ou non.» Le sujet a été soulevé presque quotidiennement pendant assez longtemps. Noël les motivait beaucoup avec le Père Noël et ses lutins dans tous les centres commerciaux! Au début de l'année, deux garçons ont présenté un spectacle de marionnettes sur un roi qui se noie et est sauvé par un singe. Un enfant réagissant à la pièce dit que ce n'était pas réel. «Seul Dieu peut vous faire revenir à la vie.» Un garçon dont le père était mort ne tint pas compte de cette remarque. Le garçon qui avait joué le roi noyé dit que l'histoire était réelle, «parce que je suis mort et maintenant je suis revenu à la vie.» De fait, il s'était noyé l'été précédent et avait été prononcé cliniquement mort avant l'intervention des auxiliaires médicaux. Il raconta ensuite ses souvenirs d'une lumière et d'un homme venant l'aider et d'un sentiment de délivrance de toute anxiété. Interrogé sur le fait de mourir et si c'est réel, il répondit énergiquement : «Bien sûr... Je suis réel, non?»

Ce qui est fondamental est qu'on laisse s'épanouir avec le temps l'exploration par les enfants d'une question compliquée. Ce qui est également important, c'est que le sujet attire autant l'enseignant que les enfants - un sujet où les enseignants et les enfants sont vrai-

ment coapprenants. Un telle exploration est un rappel des profonds émerveillements d'un esprit d'enfant et nous fait réfléchir sur les capacités, les intérêts et les besoins des enfants.

Somme toute, le temps est considéré comme une ressource à partir de laquelle l'apprentissage se fait.

4. Stratégies d'apprentissage

Un objectif typique du système et de l'école est d'aider les enfants à apprendre comment apprendre. Il est certain que les enfants ont appris à apprendre avant de venir à l'école. La littérature récente sur l'alphabétisation et sur la réflexion mathématique précoce indique que les enseignants trouveront peut-être dans le milieu familial informel des idées valables pour guider leur réflexion sur les milieux d'apprentissage. De plus, l'apprentissage des habiletés à l'école se fait mieux en contexte, c'est-à-dire en apprenant quelque chose. Néanmoins, compte tenu de ces mises en garde, les enfants sont des apprenants indépendants; ils ont donc besoin d'occasions d'agir dans ce sens - pour acquérir non seulement les habiletés nécessaires à un apprentissage de toute la vie, mais pour reconnaître leur capacité de le faire.

Les programmes d'études de Alberta Education reflètent l'importance des techniques d'apprentissage en contexte. L'enquête est une caractéristique prédominante des trois domaines fondamentaux : les études sociales, les sciences et les mathématiques. Si l'enquête est une habileté d'apprentissage générique, les enfants doivent expérimenter le processus pour en voir eux-mêmes la valeur.

Un enseignant de l'élémentaire deuxième cycle avait aidé ses élèves à appliquer les stratégies de résolution de problèmes (ou d'enquête) telles qu'exposées dans les programmes d'études sociales, de sciences et de mathématiques. Le défi consistait à concevoir un emballage qui protégerait un œuf qu'on laisserait tomber du deuxième étage.

Les solutions étaient aussi uniques en leur genre que les enfants étaient différents. L'une était d'attacher des ballons à une boîte contenant l'œuf, un parachute en réalité. Une autre était d'envelopper l'œuf dans des élastiques. Une autre encore était d'insérer l'œuf dans un paquet de gélatine à l'intérieur d'un pot en plastique. Les lecteurs sont invités à entrer dans le processus d'enquête pour déterminer quelles solutions étaient efficaces.

Les enseignants qui observent les enfants aux prises avec le processus d'enquête, sont en mesure d'évaluer le développement de leurs habiletés :

- Quelles recherches intéressent l'enfant?
- Quels sens sont utilisés durant la procédure?
- Quelles caractéristiques des objets sont observées par cet enfant?
- Les prédictions de l'enfant font-elles appel à des informations pertinentes?
- Quelles sortes de sources d'information l'enfant utilise-t-il?
- Comment l'enfant organise-t-il l'information et communique-t-il les conclusions?
- Quels procédés sont employés pour interpréter et évaluer les conclusions?

Quand ils réfléchissent à ce que l'apprentissage comporte, les enseignants sont confrontés au rôle de la représentation. Dans le processus d'enquête, par exemple, l'apprenant doit représenter ses conclusions pour les communiquer aux autres. La représentation peut se faire de différentes façons : par le théâtre, la musique, le dessin, les mathématiques, le langage. L'apprenant représente l'expérience, la recrée, la révise, la rejoue, pour pouvoir y réfléchir, l'intérioriser et la partager. La représentation de l'enfant, tant sur le plan du choix du format que celui du contenu, est un guide précieux pour l'enseignant qui s'efforce de comprendre l'enfant. C'est dans ce sens que les enseignants quittent leur rôle prédominant «d'acteur» pour devenir des observateurs et des interprètes. Si les enseignants admettent que les liens sont là, s'ils respectent chaque enfant comme apprenant s'évertuant à donner un sens à l'expérience, ils verront plus facilement les liens en train de se créer. Et si ces liens ne sont pas «les bons», n'est-ce pas tout aussi précieux?

La représentation en tant que stratégie d'apprentissage repose sur des expériences qui font participer l'apprenant et qui, à leur tour, mènent à la représentation. Les expériences partagées sont importantes, à condition que chaque enfant puisse ensuite choisir lui-même la façon particulière de représenter l'expérience - une histoire, un programme de télévision réalisé avec des transparents, un scénario de théâtre, une peinture, un récit sur bande magnétique audio ou vidéo avec cartes de répliques, un générique et un fond musical.

Une classe de l'élémentaire pourrait entreprendre l'étude des animaux domestiques. Les enfants procèdent d'abord à un «remue-méninges» pour établir ce qu'ils savent, ce qu'ils souhaitent apprendre et comment ils pourraient s'y prendre. Des activités d'apprentissage sont prévues et mises à exécution, y compris la visite d'une boutique d'animaux, d'une exposition d'animaux, ou encore, la visite d'un vétérinaire en classe. Après des expériences variées favorisant l'acquisition de connaissances et la compréhension, et qui font appel à leurs habiletés et à leur savoir, les enfants choisissent divers moyens de représenter ce qu'ils ont appris. Leurs projets comportent des efforts individuels et de groupe, tout en respectant les intérêts, les habiletés et les aptitudes variés. Il est bien entendu que les projets terminés sont partagés avec le groupe au complet et, ce faisant, les enfants ont une autre occasion de rejouer leurs expériences. Dans cette représentation finale, ils ont à faire face à une multitude de techniques de représentation, techniques qu'ils pourront utiliser par la suite.

5. Les élèves s'entraident

Que des élèves aident d'autres élèves (que ce soit leurs pairs, des élèves plus jeunes ou plus âgés) peut constituer une aubaine pour les élèves et pour l'enseignant. Un système de partenaires peut être établi entre deux groupes, par exemple des élèves âgés de 11 ans avec des élèves âgés de 6 ans. Les emplois du temps sont arrangés afin d'assurer que les enfants plus âgés soient disponibles pour travailler un à un avec leurs partenaires aux moments appropriés. De même, les deux groupes peuvent avoir des projets en commun, jouer mutuellement un rôle d'auditoire dans les lectures d'histoire, et les présentations des points culminants d'une unité d'étude. Une école a mis en parallèle des élèves du secondaire 1er cycle avec des élèves du préscolaire. Ils allaient ensemble à la patinoire, se retrouvaient à l'heure du midi et pour des projets de classe. Ce genre de regroupement a des avantages qui dépassent le domaine d'apprentissage - des relations s'établissent qui contribuent grandement à créer une communauté scolaire. Des qualités

essentielles comme la compassion, la sollicitude et le respect sont des conséquences naturelles.

Souvent, les enfants qui éprouvent des difficultés, peuvent être aidés par un pair ou un élève plus âgé ou plus jeune, qui semble posséder le langage et la manière appropriés pour surmonter un obstacle particulier. Un tel enseignement peut être informel, utilisé quand le besoin s'en fait sentir, ou consciemment exploité en groupant certains enfants pour des activités de classe. Ainsi que le savent tous les bons enseignants, l'enseignement lui-même semble aider à clarifier leur propre compréhension. Les élèves en bénéficient donc mutuellement.

6. Stratégies d'enseignement

La continuité du programme est compatible avec diverses stratégies d'enseignement, de petits et de grands groupes, autant qu'avec l'enseignement individuel. Comme dans tout bon enseignement, l'enseignant choisit la stratégie la plus appropriée pour répondre aux besoins des élèves. Une stratégie que les enseignants pourraient vouloir explorer est l'organisation de la classe en centres d'apprentissage.

«Un centre d'apprentissage» est typiquement un secteur de la classe où un élève ou un petit groupe d'élèves travaillent à une tâche particulière. L'élève ou le groupe peuvent choisir une activité d'apprentissage parmi un certain nombre prévues par l'enseignant. Les enfants peuvent être dirigés vers une activité à partir d'un besoin évalué, ou peuvent initier une activité.

Les centres d'apprentissage sont courants dans les programmes de la maternelle. Même à ce niveau, un centre d'apprentissage peut avoir un but précis comme l'écrit, être équipé de matériel pour écrire, ou pour une pièce de théâtre, ou pour les jeux de construction. Un désavantage d'une telle organisation est que les enfants pourraient supposer que c'est seulement là qu'on écrit. Écrire devrait faire partie intégrante des diverses tentatives des enfants, au fur et à mesure que chaque enfant décide que cette forme de représentation est appropriée à ses besoins.

Les centres d'apprentissage peuvent être organisés dans un but précis tel que la manipulation des nombres, autour de sujets comme l'écriture, ou du programme d'études, comme les sciences. La plupart des enseignants ont au moins un centre d'apprentissage, le centre de lecture. Dans ce secteur, il y a souvent des chaises confortables, des coussins, peut-être un vieux canapé, toute sortes de livres, y compris ceux des enfants, disposés de façon attrayante. Il peut y avoir du papier et de quoi écrire, des crayons de couleur, des magnétophones, des écouteurs et souvent un parent qui fait la lecture et auquel on fait la lecture.

D'autres centres familiers sont ceux des jeux dont plusieurs sont destinés à promouvoir l'acquisition d'habiletés, de savoir-faire et un secteur de mathématiques contenant des objets à manipuler, notamment les tiges Cuisenaire, les cubes Dienes, des instruments de mesure, des tableaux géographiques, des cubes Unifix, du matériel pour compter, des bouliers, du papier quadrillé, des cartes de travail, des blocs logiques. Parfois, les centres d'apprentissage sont organisés autour d'une unité d'étude, telle La vie des pionniers. Y sont exposés une collection d'objets, de photos et du matériel de lecture, nécessaires et utiles lorsque les élèves font des recherches sur le sujet.

L'espace est toujours un problème, le mobilier aussi. En général, une surface de travail plate est préférable. Quand on ne dispose pas de tables, on peut grouper des bureaux à dessus plats. Toutefois, le matériel d'un centre d'apprentissage peut être disposé sur des étagères ouvertes ou sur un comptoir.

Dans certaines classes, les «centres d'apprentissage» désignent un moment particulier dans le programme. Les enfants choisissent, ou on le leur assigne, un domaine d'activité particulier. Dans d'autres classes, l'accès aux centres d'apprentissage est accordé en récompense, un endroit où l'on va quand les tâches scolaires sont terminées. Généralement, les centres d'apprentissage donnent aux enfants l'occasion de choisir des activités et d'en assumer l'initiative. Le choix et l'utilisation des centres d'apprentissage reflètent la philosophie de l'enseignant sur la façon dont les enfants apprennent et dont l'apprentissage devrait se faire en classe.

7. Intégration du contenu

La classe organisée, il faut porter attention à l'intégration du contenu. Les enseignants emploient actuellement une variété de moyens d'organisation du contenu ou des unités d'étude. Certains organisent le contenu en fonction du sujet, des idées-clés, des thèmes. Quelle que soit la méthode choisie, il faut éviter des études isolées et décousues pour les enfants. En outre, le cœur de l'organisation devrait être les idées ou concepts-clés, non pas des banalités ou des morceaux de sujet. L'enseignant peut incorporer des activités de groupes dirigées par lui-même, des activités choisies ou entreprises par l'enfant, des centres d'apprentissage et des excursions. Quand un point particulier est l'objet de l'unité d'étude, tout devrait être mis en œuvre pour créer des liens avec les autres points.

L'Annexe D illustre les avantages de l'utilisation des idées-clés pour établir des liens entre les programmes d'études. Dans ce cas, le monde naturel devient une source inépuisable d'enquête. Le raisonnement et les objectifs de l'unité, ainsi que les éléments du programme présentant un aspect de recherche, sont aussi inclus. La «toile» détaille une unité potentielle d'étude. Même si une telle unité peut être une unité scientifique, on cherche et insère des occasions d'acquérir des habiletés dans des domaines autres que les sciences. Par exemple, la langue, quand les enfants parlent, font des comptes rendus, lisent et écrivent sur l'évolution de leur compréhension; les maths, quand les enfants tracent les courbes des changements saisonniers de la température, de la vie animale, mesure la circonférence et la hauteur des arbres, la longueur d'une ombre à différentes heures de la journée et diverses époques de l'année; la santé, quand les enfants observent la croissance et la mort des êtres vivants; les études sociales, quand ils découvrent leur interdépendance avec le monde social et le monde naturel.

Un moyen de rehausser la continuité avec ce genre d'organisation du contenu est de regrouper les expériences de manière spécifique. Dans ce cas, on insiste surtout sur l'enseignement des sciences, dans le choix du contenu et dans l'emploi du processus d'enquête. La continuité foyer-école est également accrue quand des occasions sont fournies pour impliquer la famille. L'Annexe D détaille les activités qui peuvent naître des observations faites dans la cour de la maison. La même unité d'étude pourrait être conceptualisée comme l'exploration d'une idée-clé, à savoir le souci de l'environnement. Une telle organisation rehausse la continuité en aidant les enfants à rassembler les expériences intellectuellement et affectivement, en développant une compréhension plus profonde de l'idée-clé. Dans cette optique, le choix de l'activité est secondaire mais essentiel au déve-

loppement de l'idée maîtresse. L'avantage de cette dernière organisation est qu'il y aura une meilleure continuité entre les années.

«Le souci de l'environnement» est un objectif majeur du programme de sciences; il relie les éléments : la Terre, l'Espace et le Temps; les Êtres vivants et l'Environnement; la Matière et l'Énergie. De plus, le souci de l'environnement est un objectif majeur du programme d'études sociales, qui fait partie du concept d'interdépendance.

8. Intégration des savoir-faire

Un autre moyen de fournir la continuité pour les élèves est d'insister sur le transfert des habiletés d'un sujet à un autre et au vécu. Les habiletés de résolution de problèmes, d'enquête, de réflexion et de communication viennent à l'esprit. Cette intégration d'habiletés précises aide les élèves à voir et à établir des liens et des rapprochements dans leurs activités journalières.

9. Conclusion

Quelques enseignants assurent déjà la continuité du programme dans leur classe. Ce chapitre expose, dans les grandes lignes, certains aspects qui peuvent être utiles. Vous en avez peut-être déjà essayé quelques-uns ou vous souhaitez peut-être en essayer d'autres. Vous avez peut-être également découvert certaines choses qui ne sont pas mentionnées ici et fonctionnent très bien pour vous. Dans ce cas, veuillez nous le faire savoir* pour que nous puissions transmettre «la bonne nouvelle». Il est facile d'oublier que la continuité est un cheminement, pas une destination - un cheminement que nous faisons tous parce que nous voulons ce qu'il y a de mieux pour les élèves.

10. Sujets de discussion

Quelles stratégies d'apprentissage sont typiques dans la classe? Y en a-t-il d'autres qui seraient avantageuses pour les apprenants?

Quelle est l'organisation typique du contenu? Faut-il considérer d'autres démarches?

Les usages sont-ils généralement compatibles avec les hypothèses et les actions décrites dans l'Annexe A? Suis-je en désaccord avec la liste ou est-ce que je souhaite la modifier? Faut-il que je repense certaines de mes habitudes typiques?

En tant que coapprenant avec les enfants, comment est-ce que j'utilise ce que j'apprends?

Comment pourrait-on caractériser l'environnement de ma classe?

Quel message cet environnement transmet-il aux autres?

Comment l'interaction et la coopération entre pairs sont-elles encouragées?

* Vous pouvez le faire en contactant la Language Services Branch, Alberta Education, Edmonton, au 427-2940.

CHAPITRE 3 - À L'ÉCOLE

1. Regard vers l'avenir

Ce chapitre tente de clarifier davantage la continuité du programme en explorant où elle peut conduire. L'organisation scolaire, le matériel pédagogique, les décisions relatives à l'enseignement et la planification servent à démontrer les concepts centraux de la politique : à savoir, la continuité, l'intégration et l'usage de pratiques évolutives appropriées. Ces aspects sont explorés pour que les administrateurs les utilisent comme tremplins à partir desquels ils peuvent examiner leurs situations particulières.

2. Organisation scolaire

La continuité ne peut être atteinte que par la pratique. Un certain nombre d'usages organisationnels à l'appui du concept sont passés en revue ci-après.

- **Groupement familial/d'âges divers**

Le groupement familial a été fréquemment utilisé dans le milieu rural, dans les écoles d'une seule pièce. Les petites écoles urbaines aussi, en raison du nombre d'inscriptions, organisent souvent des classes regroupant deux années ou plus. Dans l'organisation de ces groupes, on tient compte de plusieurs facteurs : des stades du développement, des exigences du programme d'études et de la personnalité. Toutefois, certaines écoles choisissent des groupements d'âges divers pour les bienfaits que peuvent en tirer les enfants. L'avantage pour les enfants et les enseignants est qu'ils peuvent passer un temps prolongé ensemble. Là où le groupe inclut des enfants de 1re année, chaque nouvelle période d'admission n'oblige qu'à l'incorporation de quelques débutants seulement. Les enfants plus âgés assument une plus grande responsabilité par rapport à l'introduction des nouveaux venus à la communauté. De même, les enfants s'entraident, ce qui permet à l'enseignant de répondre aux besoins de chaque enfant. Malheureusement, nous considérons souvent les groupements d'âges divers comme un désavantage. Les parents ont souvent peur que les habiletés essentielles ne soient négligées. Peu d'enseignants formés localement ont été préparés à travailler avec des groupements familiaux. Il est donc nécessaire de planifier soigneusement avant de se lancer dans ce genre d'organisation et de communiquer avec les familles. De plus, il faut tenir compte du programme d'études, de la compétence des enseignants et des besoins des enfants.

- **Emploi du temps**

Un soin particulier doit être apporté aux emplois du temps; ils peuvent nuire à la continuité ou l'accroître. Les emplois du temps deviennent souvent gênants à cause de surcharges. Les administrateurs tentent de répartir équitablement l'accès au gymnase et autres secteurs spécialisés de l'école. La réduction de tels problèmes est le fruit d'un effort commun où la souplesse joue un rôle-clé. Certaines écoles fixent une heure précise pour des sujets particuliers afin de permettre aux élèves de se joindre au groupe le plus approprié pour ce sujet.

- **Enseignants spécialisés**

Certaines écoles élémentaires emploient des enseignants spécialisés. En établissant l'horaire de ces enseignants, les programmes de classe peuvent se trouver fragmentés. Pour surmonter ce problème, le spécialiste peut être réservé par périodes. Chaque enseignant et chaque groupe d'enfants auraient alors un engagement précis avec un enseignant spécialisé pour une matière scolaire. Les enseignants pourraient maintenir vivants les concepts présentés par le spécialiste «en les appliquant» et «en aidant les enfants à relier les nouveaux concepts aux concepts déjà acquis» (Harlan, 1988, p. 10).

- **Enseignement en équipe**

Il est indéniable que l'occasion de partager ses compétences est précieuse. De plus, l'enseignement en équipe représente à la fois une décision personnelle et l'une prise par l'école. L'essentiel de tous bons programmes est que les enfants prennent des initiatives, planifient, s'engagent et complètent des projets qui en valent la peine. Quelle que soit l'approche choisie, elle doit être examinée dans l'optique de sa capacité à fournir de telles occasions. Quand l'enseignement est organisé de façon appropriée, enseignants et enfants semblent moins harcelés; il reste du temps pour réfléchir, pour rire, pour voir et pour entendre.

- **Planification en équipe**

La planification en équipe est importante car elle inclut la participation d'enseignants spécialisés, de coordinateurs des matières et du personnel professionnel tel l'enseignant-bibliothécaire. Ce genre de planification encourage le partage de compétences et accroît le potentiel pour la continuité à partir de l'école. Quand c'est possible, les administrateurs scolaires devraient participer à la planification en équipe. Ce faisant, le concept de l'administrateur en tant que chef de file et éducateur peut être concrétisé de manière positive et pragmatique. Les équipes de planification peuvent être formées de différentes façons : il peut y avoir des groupements de plusieurs niveaux, des équipes responsables des projets spéciaux, des équipes qui réunissent un seul niveau et plusieurs matières scolaires.

- **Coordonnateurs des matières scolaires**

Un autre moyen de faciliter la continuité au niveau de l'école est par l'intermédiaire des coordonnateurs de matières. Ces individus qui possèdent des compétences spéciales, deviennent les personnes-ressources pour le personnel du bureau central. Ils initient les programmes dans l'école, se tiennent au courant de la littérature professionnelle, assistent à des ateliers, visitent les expositions des éditeurs lors des congrès et expérimentent le nouveau matériel.

- **Quelques autres considérations**

Nous n'avons pas abordé la continuité pour chaque enfant d'une classe, d'une année à l'autre. Le meilleur moment de le faire est quand les enseignants se rencontrent, partagent des dossiers approfondis et quand enseignants et élèves rendent visite à d'autres classes. Il est également utile de faire participer les parents. Dans tout cela, trois éléments sont essentiels - de respecter le droit de l'enfant à la confidentialité, de mettre les

enfants et les familles au courant de l'information qui sera partagée et d'obtenir le consentement des parents.

La continuité peut être facilitée quand les enseignants suivent les enfants, c'est-à-dire quand le groupe reste ensemble pour deux ans ou plus. Le cheminement avec les enfants fournit une occasion accrue de faciliter leur croissance ainsi que la nôtre lorsque nous devons faire face à de nouveaux programmes d'études et à de nouvelles ressources.

- **Matériel didactique**

L'Annexe E donne une brève liste du matériel qui reflète ce que nous savons des enfants et de l'apprentissage. Consulter aussi la Bibliographie.

3. Concept d'enseignement

Des questions critiques se posent aux écoles à tous les niveaux de la prise de décisions relativement à l'enseignement. Au sein du programme d'études, chaque membre du personnel scolaire pourrait bien élaborer une structure sur la façon d'aborder les programmes d'études. Les considérations personnelles peuvent conduire à plusieurs idées-clés. Ces idées varieront en fonction de chaque enseignant, de chaque école et de la communauté qu'elle dessert.

Les idées-clés peuvent être la base d'une démarche intégrée. En voici quelques-unes :

- Apprendre à se soucier de l'environnement (sensibilisation, initiation scientifique et mathématique).
- Apprendre à vivre et à travailler harmonieusement avec autrui (relations interpersonnelles, citoyenneté, communication).
- Apprendre à donner un sens à notre expérience (sensibilisation, beaux-arts).
- Apprendre à respecter et à apprécier les réalisations humaines (communication, initiation scientifique et mathématique, sensibilisation, beaux-arts).
- Apprendre à faire face au changement (citoyenneté, initiation scientifique et mathématique).

Un ensemble d'idées, établi par consensus au sein de l'école, peut fournir une structure cadre pour l'introduction de la continuité du programme. L'engagement par rapport à un ensemble d'idées est un moyen d'atteindre la continuité dans tout le programme scolaire et d'établir des liens avec la famille et la communauté. Cet engagement ne demande pas un style d'enseignement particulier, mais respecte la compétence de chaque enseignant et ses préférences quant à l'organisation. Il faut néanmoins faire attention aux interprétations issues des principes développementaux en ce qui a trait aux pratiques appropriées. Les membres du personnel scolaire voient leur monde avec des yeux d'adulte lorsqu'ils conceptualisent leurs objectifs. Toutefois, il faut les encourager à voir le monde avec les yeux des enfants s'ils veulent préparer des milieux d'apprentissage productifs.

L'objet de la discussion, c'est essentiellement une structure organisationnelle appuyant le concept de continuité et utile aux décisions de l'école en matière de programmes d'études. De telles décisions :

- respectent les principes développementaux;
- sont sensibilisées aux aspects contextuels de chaque école, aux valeurs et aux besoins de sa communauté locale;
- respectent les instructions provinciales et celles du système;
- permettent une certaine souplesse en fonction de la dynamique de chaque classe.

4. Planification

De la maternelle à la 6e année, on insiste sur le fait que la continuité du programme respecte l'école comme unité essentielle à l'origine du changement. Dans le cas d'un programme de maternelle géré par la communauté, une collaboration est essentielle. Le directeur de l'école joue le rôle principal en abordant la politique des lignes directrices de l'école. Un plan peut être mis au point pour aborder cette politique de façon explicite, mais un tel plan n'est qu'un aspect de l'amélioration permanente de l'école qui se concentre sur le potentiel d'apprentissage de toutes les initiatives scolaires. Comment alors une école élémentaire typique peut-elle aborder cette politique?

L'administrateur scolaire pourrait mettre au point un plan comme suit :

1. Donner aux membres du personnel une copie de la déclaration de principe pour l'étudier avant une prochaine session de perfectionnement professionnel. Une personne-ressource est alors invitée à venir diriger la discussion qui pourrait porter sur les aspects suivants : la continuité, les expériences d'apprentissage, l'intégration, les pratiques développementales appropriées, le partage de la prise de décisions, l'évaluation multidimensionnelle.

   À la suite de la discussion, en groupes de travail, les membres du personnel mettent en commun leur perception de chacun des éléments dans leur école et les difficultés qu'ils entrevoient quant à leur mise en pratique. Il est à conseiller de faire participer les parents et les agents de liaison de la communauté à la discussion initiale.

2. Ayant acquis une connaissance approfondie des principes de la politique, le personnel, les représentants de parents et les agents de liaison de la communauté examinent la philosophie et les objectifs de l'école. Il faut alors poser des questions critiques :

   - Notre philosophie et nos objectifs reflètent-ils la nature du groupement des élèves et du personnel?
   - Notre philosophie et nos objectifs reflètent-ils les connaissances actuelles et les usages appropriés?
   - Notre philosophie et nos objectifs cadrent-ils avec la continuité telle que présentée dans la déclaration de principe?

3. Les petits groupes se réunissent pour examiner les croyances et les valeurs sur le genre d'adultes que le personnel et les parents souhaitent que les enfants devien-

nent et les genres de problèmes auxquels les enfants auront à faire face dans l'avenir. Habituellement, un tel examen produira des énoncés sur :

- l'indépendance;
- l'autonomie;
- l'habileté de travailler harmonieusement avec les autres;
- le besoin d'être bien informé;
- l'aptitude à résoudre les problèmes de manière créative; par exemple, les problèmes associés à l'environnement et autres.

Le grand groupe se réunit ensuite pour partager les discussions des petits groupes et pour atteindre un consensus. C'est à ce point qu'il faut un bon animateur pour aider le groupe à élaborer cinq ou six énoncés qui seront supportés par la majorité. Ces énoncés fournissent alors une structure à l'orientation de l'école.

4. L'étape suivante est la formulation d'un plan d'action. Des questions comme les suivantes guideront ce plan :

   - Où en sommes-nous maintenant?
   - Où voulons-nous aller? (d'ici six mois, un an, deux ans?)
   - Comment y parviendrons-nous?
   - Quelles ressources sont nécessaires?
   - Comment saurons-nous si nous sommes sur la bonne voie?
   - Comment évaluerons-nous l'impact sur les apprenants?

5. Chaque enseignant, avec l'appui du personnel et des parents, examine alors ses habitudes et le programme à la lumière du plan précédent. Ce qui suit est un processus permanent de croissance pour les enseignants qui se dirigent vers les objectifs établis :

   - respecter les compétences individuelles;
   - reconnaître des limites personnelles;
   - respecter le niveau de développement des enfants;
   - respecter les exigences des programmes d'études.

L'éducateur soutient, guide, offre des défis et fournit des occasions de développement; il évalue et rend compte des progrès. La complexité des classes et les nombreuses facettes du processus de changement sont respectées en tout temps.

Le plan précédent n'est qu'une démarche suivie par une école pour aborder la continuité du programme. On s'attend à ce que chaque juridiction scolaire développe des projets locaux qui cadrent avec l'intention de la politique.

Dans ce chapitre, on a fait très attention de respecter le caractère unique de chaque école. Ainsi, aucune tentative n'a été faite pour spécifier, étape par étape, la façon de réaliser la continuité. Chaque école, ayant minutieusement fait le tour de l'énoncé de principe, doit considérer les étapes vers l'implantation de la continuité. Dans chaque cas, elle sera guidée par les politiques du système et respectera le contexte particulier de l'école, sa communauté, ses familles, son personnel. Comme le suggère ce document, certaines pratiques reflètent clairement les hypothèses qui sont à

l'origine de la politique de continuité du programme. Pour servir de guide aux écoles, l'Annexe A détaille certaines de ces hypothèses et suggère comment chacune pourrait se traduire dans la pratique ou la continuité en action. Les écoles et les enseignants voudront peut-être utiliser cette liste comme point de départ, comme moyen d'établir un point d'entrée et comme indicateur du développement continu. Au fur et à mesure de son cheminement, chaque école modifiera et augmentera la liste, spécifiant plus complètement ses progrès vers la continuité pour chaque apprenant.

5. Sujets de discussion

À mesure que l'école évalue ses pratiques courantes, y a-t-il des aspects de la continuité qui n'ont pas encore été abordés? Si oui, quelle est l'étape suivante?

Quelles pratiques organisationnelles scolaires encouragent la continuité? Par exemple, emploie-t-on la planification en équipe, à chaque niveau, d'une année à l'autre, dans chacun des domaines du programme? Utilise-t-on les groupes familiaux? Les enseignants sont-ils encouragés à changer leur affectation?

De quelles façons les familles participent-elles aux programmes scolaires? L'école a-t-elle établi des buts et des orientations de sorte que chaque enseignant puisse y aligner ses propres pratiques?

L'école met-elle les nouveaux enseignants et les nouvelles familles au courant de ses buts et orientations?

L'école revoit-elle régulièrement ses buts et orientations?

Les pratiques organisationnelles de l'école et la continuité du programme sont-elles compatibles? Quelles restrictions faut-il prendre en considération?

De quelles façons l'emploi du temps facilite-t-il la continuité?

L'école est-elle équipée d'une manière qui favorise la continuité?

Le personnel connaît-il bien les indicateurs développementaux, les concepts et l'intention derrière la continuité?

Quel rôle le concept de continuité joue-t-il dans l'évaluation des pratiques de l'école?

Comment les élèves réussiront-ils à montrer qu'ils ont atteint les objectifs de la continuité du programme?

CHAPITRE 4 - LIEN ENTRE LE FOYER ET L'ÉCOLE

1. Regard vers l'avenir

Ce chapitre examine brièvement les façons d'accroître la compréhension et le respect entre les familles, les écoles, les parents et les enseignants.*

Dans un monde de plus en plus complexe, parents et enseignants partagent un but commun : ils veulent que leurs enfants, leurs élèves survivent, mettent à profit leurs talents, mènent une vie productive, responsable, bref, qu'ils réussissent. L'expérience démontre que rien n'est aussi prometteur de succès pour les élèves que l'établissement de liens étroits entre le foyer et l'école, entre les parents et les enseignants. Reflétant ceci, la *School Act* (1989) sanctionne la participation des parents dans les écoles. Cette participation peut prendre diverses formes (voir Annexe F).

Une littérature de plus en plus abondante reconnaît et documente :

- le rôle de la famille comme le milieu éducatif fondamental;
- l'effet durable de la participation des parents dans les écoles;
- l'impact de la participation des parents sur le succès scolaire.

Les enfants passent beaucoup de temps à la maison. Les gens qui y sont - parents, frères et sœurs, grands-parents - peuvent transmettre ou ne pas transmettre des messages comme «la lecture est un moyen agréable de passer le temps» ou «être observateur est une bonne chose». Quand ils le font, et quand ces messages sont conformes à ceux que donnent les enseignants, les enfants ont beaucoup plus de chances de les assimiler. Un élève dont les parents connaissent l'enseignant a de fortes chances d'apprendre plus que si ce lien n'existe pas. Ce lien se noue au début, quand, par exemple, le parent accompagne l'enfant dans une nouvelle école et quand le parent et l'enfant rencontrent l'enseignant pour la première fois.

Plus la communication parent-enseignant est intense, plus les chances sont grandes de parvenir à un consensus entre les conditions de base, et l'individualisme d'une personne en devenir (Bronfenbrenner 1979, p. 212). C'est-à-dire, qu'au lieu d'être pris dans un conflit possible entre les attentes des parents et des enseignants, l'enfant constatera que les attentes des deux modèles sont semblables et trouvera ce consensus positif et affirmatif. Quand l'élève voit ses parents visiter la classe, parler à l'enseignant, ou quand une note personnelle de l'enseignant est lue à l'élève, ce dernier voit ses deux mondes se chevaucher, se sent à l'aise et en contrôle. Comme le suggère Brofenbrenner (1979), l'élément-clé dans l'accroissement de l'efficacité de l'éducation publique ne réside pas dans l'école elle-même, mais dans des liens mutuels - dans le cas présent, ceux de l'école avec la famille.

Quand le lien foyer-école est fort, le cadre scolaire devient plus familial et la famille plus scolaire. Cette dernière condition est remplie quand les parents encouragent le dévelop-

* On renvoie aussi les lecteurs au document d'Alberta Education, Les voies de l'apprentissage, en vente au Learning Resources Distributing Centre.

pement de l'élève par la discussion, la lecture, l'approbation du travail scolaire, le respect des efforts, etc., et en lui accordant régulièrement des temps libres. L'école -familiale- traite les élèves comme des être uniques. Les élèves se sentent perçus comme membres d'une famille qui se préoccupe de leur bien-être. On a constaté souvent que les meilleurs élèves établissent des liens du genre familial avec leur enseignant. Quand les deux mondes de l'enfant se rapprochent, ils n'existent plus en tant que sphères d'influence séparées et exclusives. Quand le foyer et l'école réussissent à travailler ensemble, des changements se produisent au foyer et à l'école, et les deux milieux deviennent de plus en plus similaires, familiers et sûrs pour les enfants. De nombreux foyers et écoles travaillent ensemble, exactement de cette façon, dans l'intérêt des élèves.

Pourtant, dans cette discussion de la nécessité et de la valeur de rapports étroits entre l'école et le foyer, et de l'impact de la participation des parents, il y a danger que plusieurs réalités soient oubliées - celles des parents et des enseignants. Les écoles et les enseignants en arrivent à considérer les parents qui ne contribuent pas - qui ne viennent pas à l'école pour la soirée des parents - comme ne s'intéressant pas à l'éducation de leurs enfants. Il est important de se rappeler que, de même que les enseignants qui sont parents ne peuvent pas donner de leur temps à l'école de leurs enfants, la plupart des parents ne peuvent tout simplement pas venir à l'école pendant la journée.

Ceci a des répercussions sur la façon dont nous nous y prenions pour établir des liens entre le foyer et l'école. Par exemple, il y a des écoles qui organisent des ateliers pour aider les parents dans leur métier de parent. Mais les parents ne pourront pas venir s'ils travaillent ou s'ils ont d'autres responsabilités. Il faut mettre l'accent ici sur le nombre de parents qui reçoivent l'information, pas sur le nombre de parents qui viendront à l'école à un moment précis. Le défi est de trouver de nouvelles façons de partager l'information, d'utiliser la technologie pour nous aider à rejoindre plus de parents. L'utilisation de toutes sortes de moyens de communication pour faire partie de la réponse - enregistrements sonores, vidéos, résumés, bulletins, messages téléphoniques informatisés, radio, télévision locale par câble. Il nous faut savoir non seulement si les messages arrivent dans les foyers, mais qui les comprend et qui ne les comprend pas, qui est rejoint et qui ne l'est pas.

La littérature parle de la nécessité pour les écoles (et les enseignants en particulier) de faire des efforts spéciaux pour susciter la participation des parents. De nombreux parents éprouvent de la gêne à contacter l'école s'ils sont soucieux des progrès scolaires de leur enfant. Toutefois, la plupart des parents apprécient les enseignants qui font les premiers pas dans ce sens et réagissent positivement à cette initiative.

Mais si les parents aimeraient que les enseignants prennent l'initiative et sont gênés de le faire eux-mêmes, il arrive souvent que les enseignants soient également peu disposés à aborder les parents. Un sondage en 1987 révèle que la moitié des enseignants ont déclaré que les parents ne faisaient pas assez d'efforts pour les aborder et discuter de l'éducation de leurs enfants, et plus de la moitié se sentaient gênés ou peu disposés à contacter les parents (Metropolitan Life Survey, 1987). Il est courant que les efforts pour faire participer les parents diminuent spectaculairement dès la deuxième ou la troisième année de scolarité. Toutefois, quand les enseignants et les administrateurs mettent sur pied des programmes de participation aux niveaux supérieurs, les parents y répondent positivement.

À tous les niveaux, les parents veulent rester au courant et impliqués. D'abord, ils veulent savoir ce qui se passe à l'école et comment cela marche pour leur enfant. Cela s'exprime souvent en fonction d'attentes quant aux notes reçues. Deuxièmement, ils veulent savoir comment «le système» fonctionne et comment ils peuvent en faire partie. Troisièmement, ils veulent savoir ce qu'ils peuvent faire à la maison pour aider leur enfant à réussir en classe.

La réalité dont on ne tient pas souvent compte est la gêne qui empêche de prendre l'initiative, de tendre la main, et de commencer à travailler ensemble.

L'autre réalité communément oubliée est que les parents comme les enseignants sont souvent surchargés. Toutes ces belles paroles sur une plus grande participation des parents, sur l'initiative des écoles et des enseignants pour intégrer directement les parents, ne tiennent pas compte des exigences écrasantes imposées à tous. Il est facile de dire que les parents ou que les enseignants devraient faire plus. Ce genre de constatation garantit presque toujours que les choses demeurent où elles sont, que les parents et les enseignants se sentent responsables, coupables et que rien de productif n'en découle.

Quelles que soient les solutions ou les stratégies que nous employons pour renforcer le lien foyer école, il faut tenir compte des pressions croissantes que subissent les parents et les enseignants. Ironiquement, c'est une pression qu'aucun des deux groupes ne veut transmettre aux jeunes. Mais, comme le souligne Brazelton, «regardez-vous si vous vivez ou travaillez avec des jeunes et si vous êtes tendu, ils le sont aussi.» (Hales and Hales, 1989). Quoi que nous essayions, il faut partir d'un modèle de relation saine, dans lequel parents et enseignants partagent leurs connaissances théoriques et pratiques, pour le développement et l'épanouissement de ceux qui sont concernés. Nos efforts doivent faire appel à la réciprocité. Un premier pas est de ne pas fermer les yeux sur la gêne des parents et des enseignants, ni sur leurs très réelles contraintes de temps.

Ce ne sont pas toutes les familles qui participent aux activités de l'école ou montrent de l'intérêt pour le travail scolaire de leurs enfants. Ce ne sont pas non plus toutes les écoles qui encouragent activement la participation des parents. Et enfin, nombreux sont les enseignants et les parents qui sont incertains quant à la façon d'établir une liaison étroite et profitable.

Les écoles, les programmes d'études, les démarches d'enseignement et d'apprentissage ainsi que la famille, ont tous subi des transformations spectaculaires. Parents et enseignants ont besoin de soutien pour comprendre ce que les écoles et les familles font et les raisons de leurs préoccupations actuelles. La compréhension et le respect mutuels constituent un premier pas essentiel si l'on veut assurer la continuité dont l'enfant a besoin.

Il existe de nombreuses façons pour les parents de soutenir l'école, mais quelles qu'elles soient, il faut qu'elles aient un sens pour les parents et pour les enseignants. Certaines façons peuvent être :

- de donner de son temps;
- d'être membre du conseil de l'école;
- de ramasser des fonds;
- d'organiser des projets à la maison comme la lecture à deux.

Les buts de la participation des parents visent à :

- établir une confiance et une entente mutuelles;
- assurer que les expériences familiales et celles de l'école conçues pour l'enfant se complètent;
- sensibiliser le public sur le rôle complexe que jouent les écoles dans la société d'aujourd'hui;
- relier le foyer et l'école de façon significative.

Il faut rappeler qu'il y a déjà de nombreuses façons dont les écoles peuvent soutenir, et soutiennent les familles. Beaucoup d'écoles travaillent maintenant en coopération avec les parents pour organiser une cafétéria et des garderies avant et après l'école, éléments scolaires qui soulignent le rôle changeant des familles. Les enseignants et les écoles ont des compétences et des ressources particulières qui peuvent être partagées par :

- des soirées d'information auprès des parents;
- des bulletins brefs mais utiles;
- des coins parents où du matériel sur le rôle des parents est offert;
- la fourniture de matériel pour utilisation à la maison (voir Annexe G).

Quelles sont donc certaines façons d'établir un respect mutuel au début de l'année scolaire? Là où un enseignant vient d'être nommé dans une école, un petit mot personnel de bienvenue pourrait être écrit à chaque enfant fin août lui demandant de répondre en joignant une photo. Les photos sont particulièrement utiles pour apprendre le nom des enfants rapidement et créent un climat chaleureux et positif dès le début de l'école. Quand les enseignants demeurent dans la même école, des dispositions peuvent être prises en vue de visites d'orientation vers la fin du printemps.

Dans les deux cas, les sessions d'information au début de l'automne donnent l'occasion de faire connaissance et de discuter de l'année qui vient. C'est à ce moment-là que l'on peut demander des volontaires pour aider en classe et aussi prévoir un moment pour fixer les attentes mutuelles. Certaines écoles ont assemblé un manuel pour les volontaires qui spécifie l'éthique à respecter et qui donne une vue d'ensemble du rôle important des bénévoles.

Les parents aiment participer directement dans la classe de leur enfant. Pour beaucoup de familles, il n'est pas possible de donner du temps pendant les heures de classe, mais elles sont prêtes à donner de leur temps à la maison. Par exemple, la lecture à deux où enfants et parents ou frères et sœurs lisent régulièrement ensemble, résulte en une amélioration de la lecture.

Il n'y a pas de doute que la participation des parents au niveau de l'enfant, de son programme et de son enseignant plutôt qu'après l'école en général, est de beaucoup la voie la plus certaine pour accroître les occasions d'apprentissage des enfants. Plusieurs études démontrent que, lorsque les parents aident leur enfant à la maison, dans une matière en particulier, il y a de fortes chances que le niveau de l'élève dans cette matière s'améliore.

Bien que les projets à la maison soutiennent la réussite individuelle, il y a des parents qui apprécient le rôle consultatif d'un conseil d'école. Les recherches confirment ce rôle dans le cadre des occasions de participation globale et à long terme pour les parents.

Voici quelques façons pour les écoles et les enseignants de faire participer les parents. (Naturellement, avant de se lancer dans n'importe quoi, il serait sage de demander aux parents ce qu'ils veulent faire et comment ils veulent le faire.)

- Faire les arrangements nécessaires pour qu'un parent joue le rôle de parent résidant dans l'école.
- Nommer un «parent de l'année».
- Se charger de petits mots ou de messages téléphoniques pour transmettre des observations positives sur l'élève, sur son travail en classe, sa participation à la vie de l'école, ses efforts pour s'améliorer, prendre des initiatives, s'exprimer.
- Avoir des réunions régulières avec des élèves, des parents et l'enseignant pour partager les projets de la classe, les performances ou le travail. Par exemple : 1) diaporama et bande sonore préparés par les élèves, 2) repas ethniques préparés par la classe, 3) chorale, diction, théâtre.
- Organiser des réunions amicales (en dehors de l'école) pour les parents et le personnel. Exemple : dîners à la fortune du pot, manifestations sportives.
- Encourager les classes «portes ouvertes» - visites d'adultes, pour contribuer informellement et formellement à accroître les connaissances de la classe sur les carrières, modes de vie et savoir-faire vitaux.
- Faire des visites dans les familles.
- Encourager la participation des parents à des sessions de groupe, foires professionnelles ou enseignement en classe.
- Faire produire un bulletin par les élèves, publié régulièrement, pour informer les parents des questions qui les intéressent.
- Prévoir des réunions périodiques avec les parents pour les aider à suivre les progrès scolaires de l'élève (les rencontres classiques parents-enseignants). Fixer des heures le soir peut rendre ces réunions plus accessibles.
- Prévoir des opérations «portes ouvertes» pour les vacances et les événements spéciaux où élèves, parents et enseignants font des choses ensemble.
- Organiser, pour les parents, des ateliers sur les techniques d'apprentissage, dirigés par les enseignants, et des membres de l'Association des parents enseignants (APE).
- Encourager les élèves à utiliser les lignes téléphoniques de dépannage pour les problèmes rencontrés.
- Utiliser les messages publicitaires à la télévision ou à la radio locales pour encourager le concours des parents et leur intérêt dans l'école.
- Élaborer des listes des critères d'attentes, matière par matière, pour envoyer aux parents.

- Utiliser le matériel informatique et les logiciels disponibles sur les -savoir-faire- parentaux, c'est-à-dire l'éducation des enfants.

Il y a des moments où il faut respecter la différence entre le rôle des parents et celui des enseignants. Bien que les parents connaissent le mieux leurs enfants, les enseignants connaissent la dynamique de leur classe et ont des compétences spéciales pour traiter la grande diversité des besoins, des intérêts et des aptitudes des élèves. La continuité est essentiellement entretenue pour l'enfant quand le foyer et l'école établissent une confiance et un respect mutuels.

2. Sujets de discussion

Comment faire participer les parents?

De quelles façons les familles sont-elles accueillies dans notre école? Dans ma classe?

Quels messages notre classe transmet-elle aux visiteurs?

Comment s'assurer que les familles comprennent nos démarches d'enseignement et d'apprentissage?

En tant qu'enseignant ou qu'administrateur, est-ce que je fournis aux parents différentes façons de partager la responsabilité de l'éducation de leurs enfants?

Comment donne-t-on aux parents qui travaillent l'occasion de soutenir l'école?

Quelles mesures spéciales prend-on face aux données culturelles et aux valeurs des familles?

Les parents sont-ils sensibilisés à la force de l'environnement familial pour promouvoir l'apprentissage?

Comment communique-t-on aux collègues et aux parents des habitudes ou des pratiques appropriées et évolutives?

CHAPITRE 5 - BILAN EN CLASSE

1. Regard vers l'avenir

Ce chapitre expose diverses démarches pour documenter la croissance des apprenants. L'accent est mis sur les méthodes qui rehaussent la continuité essentielle entre l'évaluation et les expériences d'apprentissage.

Évaluer est quelque chose que nous faisons tout le temps. Nos évaluations personnelles ne sont peut-être pas aussi organisées ou formelles que les tests standardisés ou les tests gradués, mais elles sont tout aussi réelles. Ce qui nous intéresse particulièrement, c'est d'employer l'évaluation pour aider les élèves dans leur apprentissage, pour reconnaître et mettre à profit leurs talents, et pour nous aider à élaborer des stratégies pour aider les élèves à vaincre leurs faiblesses. Dans le contexte de la classe, certaines choses peuvent être faites pour rendre l'évaluation plus utile :

- Un recueil du travail des élèves est probablement l'outil par excellence pour faire état des «progrès». Si les élèves ont le choix de ce qui entre dans un tel recueil, c'est encore mieux. Les élèves savent vraiment quand ce qu'ils font est bien.
- Essayer d'avoir plusieurs techniques à sa disposition pour tout ce qu'on veut évaluer. Magnétophones pour ceux qui n'écrivent pas trop bien, papier et peintures pour ceux qui aiment le dessin, et bois pour ceux qui font des maquettes. (Oui, il existe des réponses qui ne sont pas des mots.)
- Prendre le temps de discuter les évaluations diagnostiques avec chaque élève. La discussion inclut l'écoute.
- Dire aux élèves quelles évaluations sont utilisées pour le bulletin et lesquelles ne le sont pas.

Dans l'ensemble, les pratiques d'évaluation avec les enfants devraient être de nature formative. Il nous faut découvrir ce que chaque enfant réalise et utiliser cette information comme ligne directive ou marqueur dans la continuation de notre travail ensemble. Il faut découvrir ce que l'enfant essaie de faire et l'y aider. Il faut aussi réexaminer le mot évaluation, sa «valeur», et voir l'évaluation comme processus de réaffirmation de ce à quoi nous attachons de l'importance en classe. Et si nous réaffirmons la responsabilité de l'apprenant dans son apprentissage, il faut que nous appliquions cette affirmation dans le processus d'évaluation. Il faut au moins que le processus en soit un de collaboration. À quoi cela ressemble-t-il dans la pratique?

Premièrement, nous devons employer diverses stratégies d'évaluation. Grâce à elles, nous commencerons à assembler une image globale de l'enfant. Ces stratégies appropriées sur le plan développemental comprennent :

- des évaluations multiples dans le temps;
- une variété de techniques d'évaluation, ex. : observation, listes de contrôle, tests écrits, journal intime, dossier d'échantillons de travail, tests diagnostiques et d'autres en fonction de critères;
- auto-évaluation;

- évaluation dont l'enseignant/l'élève prend l'initiative;
- compte rendu sous forme de commentaires sur l'apprentissage des élèves plutôt que de classement (ex. : pourcentages ou lettres), surtout de la maternelle à la 3e année;
- participation des parents;
- accent sur le développement.

Deuxièmement, chaque enfant doit participer intimement au processus. Il lui faut comprendre que l'évaluation est la clé de la planification continue, aidant à décider quelles expériences et quelles activités sont nécessaires. De plus, nous avons la responsabilité de tenir les parents au courant des progrès et d'encourager leur contribution, en respectant l'importance de la famille dans le développement de l'enfant. Nous avons aussi la responsabilité de communiquer ouvertement et honnêtement aux parents où en est leur enfant vis-à-vis de l'échelonnement du programme. Finalement, notre obligation envers les élèves et les parents s'étend aussi aux autres enseignants et au conseil scolaire. (Voir la *School Act* de 1989, article 13e.)

Troisièmement, malgré nos meilleurs efforts, il y aura des enfants qui nous échapperont et il faudra faire appel à l'expertise d'autres dans le processus de diagnostic.

Des stratégies-clés pour évaluer les acquis d'apprentissage suivent.

2. Observation

Un moyen sûr d'améliorer l'évaluation, c'est de développer ses capacités d'observation. Les observations sont naturellement le plus utiles quand elles sont notées de façon organisée. Si les anecdotes peuvent servir à documenter nos observations, en dépit des meilleures intentions, elles omettent souvent d'être écrites. La première étape est de trouver un système de notation qui est viable.

Certains enseignants ont avec eux un dictaphone portatif, d'autres un carnet de poche avec un crayon, d'autres encore ont des cahiers de notes dans chaque aire d'apprentissage de la classe. Parfois, il est utile d'avoir, à portée de la main, une liste de contrôle pour aider à se concentrer, bien que les puristes décrient une telle pratique comme rétrécissant notre vision et mettant fin à notre interprétation avant d'avoir les preuves. L'avènement des «autocollants» peut être une bénédiction malgré leur coût. Ces petits blocs autocollants permettent d'ajouter une note dans le dossier de l'enfant sans avoir à la récrire à la fin d'une journée mouvementée. Il peut être utile d'organiser les observations, quelques élèves chaque jour, pour s'assurer que personne ne soit oublié. Nous oublions souvent les enfants sages, désireux de plaire, parce que notre attention est détournée par ceux qui ont un comportement plus agressif.

L'arrivée des ordinateurs personnels a facilité la tâche des dossiers à tenir. Une enseignante compétente transfère ses observations sur disque en cinq minutes à la fin de chaque journée. C'est un talent qui vaut la peine d'être acquis et maîtrisé car, si le logiciel est bien conçu, le travail est beaucoup plus facile.

Que sait-on en général au sujet des enfants qui puisse aider à orienter nos observations? Un profil des indicateurs du développement typique, organisé de façon approximative en trois groupes d'âge : jeune enfant à la maternelle et première année de l'élémentaire (4½

à 6½), enfant plus âgé à l'élémentaire (6½ à 8½) et enfant dans les dernières années de l'élémentaire (8½ à 12½) se trouve à l'Annexe B. Tout ce qui peut être offert d'utile, ce sont des indicateurs importants pour les décisions en classe. Bien que ces généralisations soient basées sur de grandes populations, chaque enfant présentera un modèle unique de développement et de besoins d'apprentissage à partir de son expérience, de sa santé et de son bien-être affectif, de l'activité, de l'heure de la journée, de sa motivation, de son intérêt, etc.

3. Dossier

Une idée récente dans la littérature de l'évaluation mérite notre attention. Chaque enfant, en collaboration avec l'enseignant, tient un dossier du travail de toute l'année. Celui-ci a deux fonctions significatives.

Premièrement, il constitue un document personnel et significatif du cheminement de l'enfant.

Deuxièmement, il fournit le moyen par lequel les progrès sont évalués. L'enfant choisirait le travail dont il est fier et qui est représentatif des diverses activités entreprises. Ce dossier pourrait contenir :

- des photos;
- des renseignements personnels;
- des commentaires écrits par l'enseignant, l'enfant, les parents;
- des échantillons de travail;
- des échantillons des tests;
- des dessins;
- des résumés du travail terminé, tels les habiletés maîtrisées en mathématiques.

À différents moments au cours de l'année, peut-être en conjonction avec les bulletins, l'enseignant et l'enfant reverraient le dossier. Cette révision serait aussi une préparation pour la rencontre parents-enseignant-enfant. Elle refléterait ce qui a été fait et les difficultés rencontrées; elle contribuerait à établir un agenda pour les semaines à venir. Une telle démarche, si elle est poursuivie sérieusement et diligemment, donnerait un produit précieux, un document des progrès de l'enfant pour chaque famille.

Le dossier pourrait aussi être un document utile pour permettre à l'enseignant suivant de se familiariser avec les progrès, les intérêts et les besoins de l'enfant par rapport à l'année qui vient. Comme tel, ce serait un document clé lorsque les enseignants se réunissent pour revoir le programme de l'année écoulée et planifier provisoirement l'année suivante. Une fois de plus, la continuité est rehaussée.

4. Listes de contrôle

Les listes de contrôle peuvent être utiles de plusieurs façons. Premièrement, elles nous rappellent toutes les dimensions d'une zone particulière du développement ou de l'étude. De cette façon, une liste de contrôle est un outil d'auto-évaluation, qui nous aide à rester sur la bonne voie et à éviter de négliger des zones que nous ne trouvons peut-être pas aussi intéressantes.

Deuxièmement, elles peuvent indiquer avec concision aux enfants quelles habiletés ils doivent maîtriser.

Troisièmement, elles accentuent les résultats de nos observations et notre compte rendu.

Quatrièmement, elles simplifient considérablement les exigences des comptes rendus et les rendent abordables.

Néanmoins, malgré leurs avantages, les listes de contrôle ont leurs limites, car les critères ignorent l'information contextuelle.

Les listes de contrôle peuvent être tirées des plans d'unité ou de listes publiées. Il est conseillé aux enseignants de rassembler ces listes pour s'y reporter plus tard. Toutefois, il convient de les trier périodiquement. Par exemple, le mouvement en faveur d'une philosophie de «l'approche globale de la langue» a influencé notre choix de matériel d'évaluation linguistique.

5. Outils diagnostiques

La connaissance des aptitudes et habiletés de chaque élève est essentielle pour faire correspondre les activités d'apprentissage aux besoins de l'apprenant. Ce genre d'information peut être recueilli de diverses façons. Les outils diagnostiques fournissent une approche systématique à la collecte de cette information. Ils permettent aux enseignants et aux élèves d'identifier les points forts et les points faibles à mesure qu'ils apparaissent. De tels outils sont le plus utiles dans la prise de décisions qui aident les élèves à faire fond sur ce qu'ils ont déjà accompli et sont le plus souvent utilisés pour déterminer les aptitudes de lecture, de rédaction et de résolution de problèmes mathématiques des élèves (Un exemple d'outil diagnostique est le Provincial Diagnostic Reading Program.)

Ces outils devraient être utilisés pour renseigner les enseignants, les élèves, les parents et toute autre personne qui joue un rôle dans la maîtrise par l'élève d'habiletés spécifiques - non pas pour comparer cet élève aux autres. Il pourrait être avantageux de faire participer l'élève, petit à petit, au processus diagnostique, à la façon dont il est obtenu et à sa signification, et de partager ensuite avec l'élève les indicateurs réels de maîtrise des habiletés qui apparaissent.

En rassemblant l'information diagnostique pour prendre les décisions qui répondent le mieux aux besoins des élèves, il peut s'avérer nécessaire de dépasser le cadre de la classe et de consulter d'autres enseignants ou encore, la communauté elle-même. Les élèves, les parents et les enseignants peuvent tirer profit d'informations que seuls des spécialistes peuvent rassembler (ex. : psychologues, orthophonistes). Les enseignants ne devraient pas hésiter à consulter quelqu'un s'ils soupçonnent que cela puisse les aider ainsi que les parents et l'élève à faire des choix plus avisés.

6. Tests de rendement standardisés

Cette forme d'évaluation joue un rôle précis et utile quand il s'agit de fournir des données sur la façon dont fonctionnent les écoles et le système scolaire. Certaines écoles et certains districts scolaires administrent des tests standardisés tels que le Canadian Test of Basic Skills, en plus des tests de rendement provinciaux en 3e et 6e année. À condition

de reconnaître la nature des données que ces tests fournissent, ils peuvent être une autre source importante de données. Les enfants doivent toutefois apprendre comment passer ces tests. Ils devraient être mis au courant des conditions dans lesquelles le test est donné, de la préparation nécessaire et des tests à correction mécanographique. Nous renvoyons ici les enseignants à l'ouvrage de Miriam Cohen, First Grade Takes a Test, un rappel amusant et cependant poignant de l'emploi et de l'abus des tests de la «bonne» ou «mauvaise» réponse, ainsi que de la façon de les obtenir (voir la Bibliographie).

7. Rendre compte

La forme la plus utile de communication avec les parents à ce stade du développement de l'enfant est la rencontre. Toutefois, pour être efficace, la rencontre exige plus de temps de préparation que le bulletin écrit.

Il s'agit, premièrement, de rassembler et de résumer toute information appropriée.

Deuxièmement, l'enseignant a une rencontre avec l'enfant pour revoir ses progrès et discuter de la rencontre prochaine avec la famille. (Par souci de justice et d'objectivité, les élèves devraient jouer un rôle actif dans la préparation des rencontres. Voir l'Annexe H.)

Troisièmement, l'enseignant contacte les parents, expose les domaines qu'il souhaite aborder et leur demande d'en faire de même. De cette façon, le plan de la rencontre est établi à l'avance. Lors de la rencontre, un climat rassurant est établi. Dans la mesure du possible, on installera des chaises confortables, toute de la même hauteur, autour d'une table de travail ou sont rassemblés des échantillons de travail et autre matériel pertinent. L'enseignant souhaite la bienvenue aux parents et à l'enfant, et on commence par les questions des parents, suivi de ce que l'enseignant a à dire. Finalement, on résume ce qui a été échangé et les plans qui ont été faits. Tout le monde signe le résumé. La famille et l'école en gardent une copie.

Quand un rapport écrit est nécessaire, une combinaison de stratégies semble être ce qui convient le mieux. Le rapport récapitule brièvement le contenu du programme couvert durant la période considérée. Ceci peut être suivi d'une liste de contrôle et de commentaires anecdotiques. La liste de contrôle permet d'être bref tandis que la section anecdotique permet à l'enseignant de personnaliser l'information fournie. Bien sûr, chaque district scolaire et chaque école auront des politiques qui guideront les décisions quant à la représentation et à la fréquence des bulletins. Une démarche intéressante est d'encourager les élèves à rédiger leurs propres bulletins en utilisant la présentation imposée. L'enseignant rédige aussi un bulletin et le résultat final est le fruit de leurs efforts conjugués. Une fois de plus, cette démarche renforce la conviction que l'apprenant est responsable de son apprentissage.

8. Auto-évaluation

L'auto-évaluation aide les élèves à reconnaître leurs propres forces et leurs faiblesses. En faisant des activités qui nécessitent une auto-évaluation, les élèves perçoivent et comprennent immédiatement ce qui se passe au fûr et à mesure de leur apprentissage. Évaluer efficacement ses propres efforts est une partie cruciale de l'apprentissage. L'enseignant peut contribuer à aider les élèves à évaluer leurs progrès.

A leur tour, les élèves peuvent s'entraider à évaluer leurs performances. En écoutant la façon dont un élève s'y prend pour effectuer une tâche, un autre peut être incité à examiner son effort personnel.

L'auto-évaluation peut impliquer des questions comme :

- Quelles mesures est-ce que je prends pour améliorer ma compréhension de ce sujet?
- Quelles méthodes d'étude est-ce que j'emploie le plus?
- Comment est-ce que j'organise mon matériel? Cette démarche m'aide-t-elle à me rappeler l'information?
- Qu'est-ce que je fais quand je lis? Comment pourrais-je devenir un meilleur lecteur?
- Qu'est-ce que j'ai trouvé le plus intéressant? Le plus ennuyeux? Le plus difficile?
- Est-ce que j'ai compris et suivi les instructions?
- Suis-je satisfait de mes efforts?

Les enseignants pourraient s'inspirer de ces questions dans leurs discussions avec les élèves. C'est une façon pour les élèves d'apprendre à réfléchir et à évaluer leurs actes aussi bien que leurs efforts dans la résolution de problèmes et la prise de décisions.

9. Sujets de discussion

Quelles procédures sont communément employées pour évaluer le cheminement des élèves?

Comment l'information est-elle transmise aux parents et aux autres enseignants?

Existe-t-il dans le commerce du matériel utile - listes de contrôle, d'habiletés, etc. - qui pourrait faciliter les procédures d'évaluation?

Comment les résultats des tests standardisés (y compris les tests de rendement de 3e et 6e année) sont-ils communément employés?

Comment les enfants et les parents participent-ils aux procédures d'évaluation?

Les procédures d'évaluation sont-elles représentatives du programme scolaire et en accord avec la continuité du programme?

Utilisez-vous toutes les possibilités qui vous sont offertes pour faire vos évaluations?

Comment encouragez-vous l'auto-évaluation continue?

Comment les pratiques d'évaluation choisies par l'enseignant reflètent-elles la continuité?

BIBLIOGRAPHIE

Alberta Education. (1988). *Education Program Continuity. A Policy Statement on the Articulation of Children's Learning Experiences*. Edmonton, Alberta.

Alberta Education. (1989). *Elementary Catalogue: Essential Concepts, Skills and Attitudes*. Draft. Edmonton, Alberta.

Alberta Education. (1986). *Le développement humain : Les premières années*. Edmonton, Alberta.

Alberta Education. (1991). *Le développement physique de l'élève - Cadre de développement - aspect physique*. Edmonton, Alberta.

Alberta Education. (1991). *Les interactions des élèves - La structure du développement : la sphère sociale*. Edmonton, Alberta.

Alberta Education. (1987). *La pensée et les élèves - La structure du développement humain : considérations sur la cognition*. Edmonton, Alberta.

Alberta Education. (1989). *What Every Parent Should Know*. French Language Arts, Edmonton, Alberta.

Aston-Warner, S. (1963). *Teacher*. New York: Simon and Schuster.

Brenfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Clay, M. (1979). *The Early Detection of Reading Difficulties*. Auckland, New Zealand: Heinemann.

Cohen, M. (1980). *First Grade Takes a Test*. New York: Greenwillow Books.

Davies, A. (ed.) (1988). *From Beyond Fall Walls. A Classroom Anthology*. Calgary, Alberta: Ranchlands Community School.

Denzin, N. (1982). "The significant others of young children." In K. M. Borman (ed.). *The Social Life of Children in a Changing Society*. Norwood, New Jersey : Ablex.

Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. Glasgow: Fontana.

Duckworth, E. (1987). *"The Having of Wonderful Ideas" and Other Essays on Teaching and Learning*. New York: Teachers College Press.

Dyson, A. H. (1987). "The value of 'time off task': Young childrens' spontaneous talk and deliberate text." *Harvard Educational Review*, 57, 4:396-420

Egan, K. (1986). *Primary Understanding*. New York: Routledge.

Epstein, J. L. (1988). *Schools in the Center: School, Family, Peer, and Community Connections for More Effective Middle Grades Schools and Students*. Carnegie Council on Adolescent Development. Task Force on Education of Young Adolescents.

Genishi, G. and Dyson, A. (1984). *Language Assessment in the Early Years*. Norwood, N. J.: Ablex.

Greene, M. (1986). "Landscapes and meanings." *Language Arts*, 63, 8:776-784.

Hales, D. and Hales, R. E. (1989). "Babes in stress-land." *American Health*, 8:44.

Harlan, J. (1988). *Science Experiences for Early Childhood Years*. 4th ed. Columbus, Ohio. Merrill.

Harste, J. (1988). "Understanding basic processes in literacy: The young child as writer-reader, and informant." In L. Mercer (ed.). *Literacy - Making Connections*. Proceedings Booklet Twenty-Second Annual Early Childhood Education Council Conference, Calgary, Alberta.

Henderson, A. (1988). "Parents are a school's best friend." *Phi Delta Kappan* (October): 149-153.

Hubert, B. (1989). "The student: A key participant in the parent-teacher conference." *CEA Newsletter* (October).

Hughes, M. (1986). *Children and Number*. New York: Blackwell.

Katz, L. (1988). *Engaging the Minds of Young Children*. Audiocassette. Association for Supervision and Curriculum Development.

Kamii, K. (1988). *NAEYC's Position on Developmentally Appropriate Practice: A Panel Discussion and Critique*. Videocassette. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Kydd, G., Jones, G. and MacAlister, S. (eds.) (1988). *Writing and Primary Science*. Calgary, Alberta: Heritage Communications.

Matthews, G. (1983). "Philosophical thinking of young children." *Phenomenology and Pedagogy*, 1,1:18-28.

Meek-Spencer, M. (1986). "Nourishing and sustaining reading." In D. Tovey and J. Kerber (eds.). *Roles in Literary Learning*. Newark, Delaware: International Reading Association.

Michaels, S. (1986). "Narrative presentations. An oral preparation for literacy with first graders." In J. Cook-Gumperz (ed.). *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Moyer, J. and Martin, L. P. (eds.) (1986). *Selecting Educational Equipment and Materials for School and Home*. Wheaton, Maryland: Association for Childhood International.

Norris, D. and Boucher, J. (1980). *Observing Children Through Their Formative Years*. Toronto: The Board of Education for the City of Toronto.

Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.

Schickedanz, J. and Sullivan, M. (1984). "Mom what does U-F-F spell?" *Language Arts*, 61, 1:7-17.

Schon, D. (1982). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Sulzby, E. and Teale, W. (1985). "Writing development in early childhood." *Educational Horizons*, 64:8-12.

Temple, C., Nathan, R., Burris, N. and Temple F. (1982). *The Beginnings of Writing*. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon.

Tizard, B. and Hughes, M. (1984). *Young Children Learning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Yinger, R. (1982). "A study of teacher planning." In W. Doyle and T. Good (eds.). *Focus on Teaching*. Chicago: University of Chicago Press.

ANNEXES

CONTINUITÉ - HYPOTHÈSES ET ACTIONS

Hypothèses implicites dans la politique de continuité	Continuité en action
Les enseignants respectent les enfants comme apprenants	Dans le cadre des lignes directrices du programme, les enseignants et les enfants choisissent des sujets, des activités, des façons de présenter l'information. L'emploi du temps est souple.
Les connaissances pratiques sont enseignées, quand c'est nécessaire, et de façon pertinente	Une certaine évaluation constante est effectuée. L'enseignement des connaissances pratiques résulte du travail des enfants et se fait dans un contexte.
Les apprenants sont responsables de leur apprentissage.	On emploie des contrats d'apprentissage, des dossiers et des anthologies. Les objectifs d'apprentissage sont fixés et réévalués périodiquement. Les enfants participent à leur évaluation et aux consultations entre les parents et les enseignants.
Les expériences d'apprentissage sont significatives dans un sens humain (moralement et intellectuellement).	Chaque école détermine ses buts principaux. Les «idées-clés» peuvent constituer un cadre pour les décisions relatives à l'enseignement au niveau de l'école. Les enfants associent l'expérience scolaire à leur vie.
Les enfants apprennent avec leurs pairs et au contact de ceux-ci ainsi que de plusieurs adultes.	Des groupes d'enseignement souples, l'enseignement par les pairs et les équipes de deux sont évidents. Il y a interaction entre les enfants et les personnes-ressources, y compris les parents.
Les enseignants établissent une «communauté d'apprenants» tout en respectant l'individu.	On discute des objectifs de la classe. Les enfants travaillent individuellement, en petits groupes et en grands groupes. Des horaires souples sont la norme. Le partage d'expériences importantes crée une identité de groupe.
Les enseignants et les enfants cherchent activement à créer des liens.	Une liaison foyer-école est établie. L'apprentissage est démystifié - enseignants, enfants, parents discutent de la nature et du processus d'un véritable apprentissage (significatif, utile, durable).

Hypothèses implicites dans la politique de continuité	Continuité en action
Enseignants, enfants et parents considèrent l'apprentissage comme une quête personnelle.	Les enseignants et les enfants sont enthousiastes face à ce qui se passe en classe. Les apprenants sont des chercheurs actifs. Les résultats de l'apprentissage sont divers. Des résultats inattendus créent souvent une nouvelle vision du groupe. Une tolérance de l'incertitude grandit.
Enseignants et enfants recourent à des stratégies d'évaluation permanente.	Les enfants ont des attentes élevées pour leur travail. On demande de l'aide quand on rencontre des problèmes. À travers l'apprentissage, on essaie de trouver le sens des choses, de la vie.
Les enseignants croient que les enfants apprennent de diverses façons.	Les enfants participent à des activités diverses à tout moment et pendant toute la journée. La diversité comprend les regroupements, les activités, le matériel, les sujets et les lieux qui peuvent être en dehors de l'école.
Les enseignants croient que les idées complexes se développent avec le temps et l'expérience.	Les idées-clés sont utilisées comme cadre organisationnel dans la prise de décisions relative à l'enseignement au niveau de l'école. On recherche activement des associations entre ces idées organisationnelles.
Les enseignants sont des apprenants.	Les enseignants tiennent un journal dans lequel ils enregistrent leurs pratiques habitudes. Ils recherchent activement des occasions de développement professionnel.
Les expériences scolaires impliquent tous les participants si bien qu'il y a une recherche active de qualité dans toutes les dimensions du vécu.	Les enseignants et les enfants participent activement à toute recherche. On recherche une compréhension approfondie. La qualité est la norme pour les projets terminés.

INDICATEURS DÉVELOPPEMENTAUX

JEUNE ENFANT (1re - 2e année)

Physique
La croissance rapide peut s'accompagner d'une perte de la coordination.
La coordination des muscles fins est souvent faible.
Grande énergie mais sujet à la fatigue.
Dominance droite/gauche se développe.

Affectif
Les amitiés sont importantes.
Apprécie la régularité des routines.
Anxieux par rapport à la sécurité, à l'acceptation. Développe des réponses montrant l'ouverture sur autrui.

Langage
Croissance rapide - aime les comptines, les vers absurdes ou amphigouriques.
Généralise les règles; par exemple, les pluriels et les temps.
Croissance du niveau de lecture/écriture.
Raconte des histoires entendues et partage des histoires originales.
Commence à écrire des histoires en utilisant une orthographe inventée.

Social
Coopératif, docile, poli, mais veut une raison pour les règlements.
Comprend les règles par rapport à une application précise.
Travaille avec ses pairs et seul.
Intérêts souvent liés à l'immédiat.
Compte généralement sur le bon vouloir et les conseils des adultes.

Intellectuel
Emploie tous ses sens pour explorer le monde.
Curieux et enthousiaste face à l'apprentissage.
Les relations de cause à effet l'intéressent mais les associations peuvent différer de celles des adultes.
L'action et la pensée peuvent être simultanées ou interchangeables au cours d'une activité.
S'intéresse au symbolisme des formes.
Aime généralement terminer une tâche.

ENFANT UN PEU PLUS ÂGÉ (3e - 4e année)

Physique
Une période de croissance plus régularisée permet une amélioration de la coordination; l'endurance augmente, le savoir-faire s'exerce et se raffine.
L'acuité visuelle, la force, l'équilibre et la vitesse s'améliorent.
Grande énergie, mais sujet à la fatigue.
Dominance droite/gauche établie.

Affectif
L'acceptation des pairs est importante. Commence à s'affirmer et peut chercher de nouveaux modèles.
A besoin de se sentir maître de la situation.

Apprend les façons convenables d'exprimer ses sentiments.

Langage
Emploie le langage pour exprimer et clarifier sa pensée.
Pose ses propres questions et cherche des réponses.
Le niveau d'alphabétisation continue de s'améliorer.
Se tourne vers le texte imprimé pour s'informer.
Le souci des règles peut l'empêcher d'écrire.

Social
Généralement très docile et accepte les règlements.
Aime travailler avec ses pairs et cherche l'approbation.
Ouvert, élargit son champ d'intérêts.
Passe de la dépendance vis-à-vis des adultes à une plus grande autonomie.

Intellectuel
Les habiletés d'écoute se développent.
S'intéresse à collectionner et à classifier.
Prédit, rassemble de l'information et évalue les résultats.
Emploie du matériel concret mais peut aussi réfléchir sur des actions.
Réfléchit généralement avant d'agir.
Évite généralement d'être déçu par ce qu'il voit.
Se concentre sur les parties et les conserve tout en retenant une image de l'ensemble.
Fait preuve d'une pensée réversible : prédit et prévoit.
Emploie une variété de formes symboliques pour représenter une expérience concrète.
Fait preuve d'un plus grand souci du détail.

ENFANT PLUS ÂGÉ (5e - 6e année)

Physique
Croissance rapide et inégale au début de la puberté (11-13 ans pour les filles, 12-14 ans pour les garçons) accompagnée de nervosité, de fatigue.
La gaucherie peut aller de pair avec une poussée de croissance. Les degrés de force varient beaucoup.
Énergique, l'appétit augmente.

Affectif
Peut manifester de l'intérêt pour des amitiés profondes avec le même sexe.
Commence à se chercher une identité à partir d'une comparaison avec ses pairs.
Intérêt pour le sexe opposé, habituellement manifesté à l'intérieur d'un groupe et du sentiment de sécurité qu'on y retrouve.
Fait preuve d'une plus grande responsabilité et d'une plus grande confiance en soi.
Commence à tester les limites imposées par d'autres.

Langage
Les techniques d'argumentation se développent.
Les stratégies de discussion s'élargissent.
Commence à écouter de façon critique.
Le degré d'alphabétisation devient complexe.
L'habileté de la lecture critique s'améliore et l'enfant

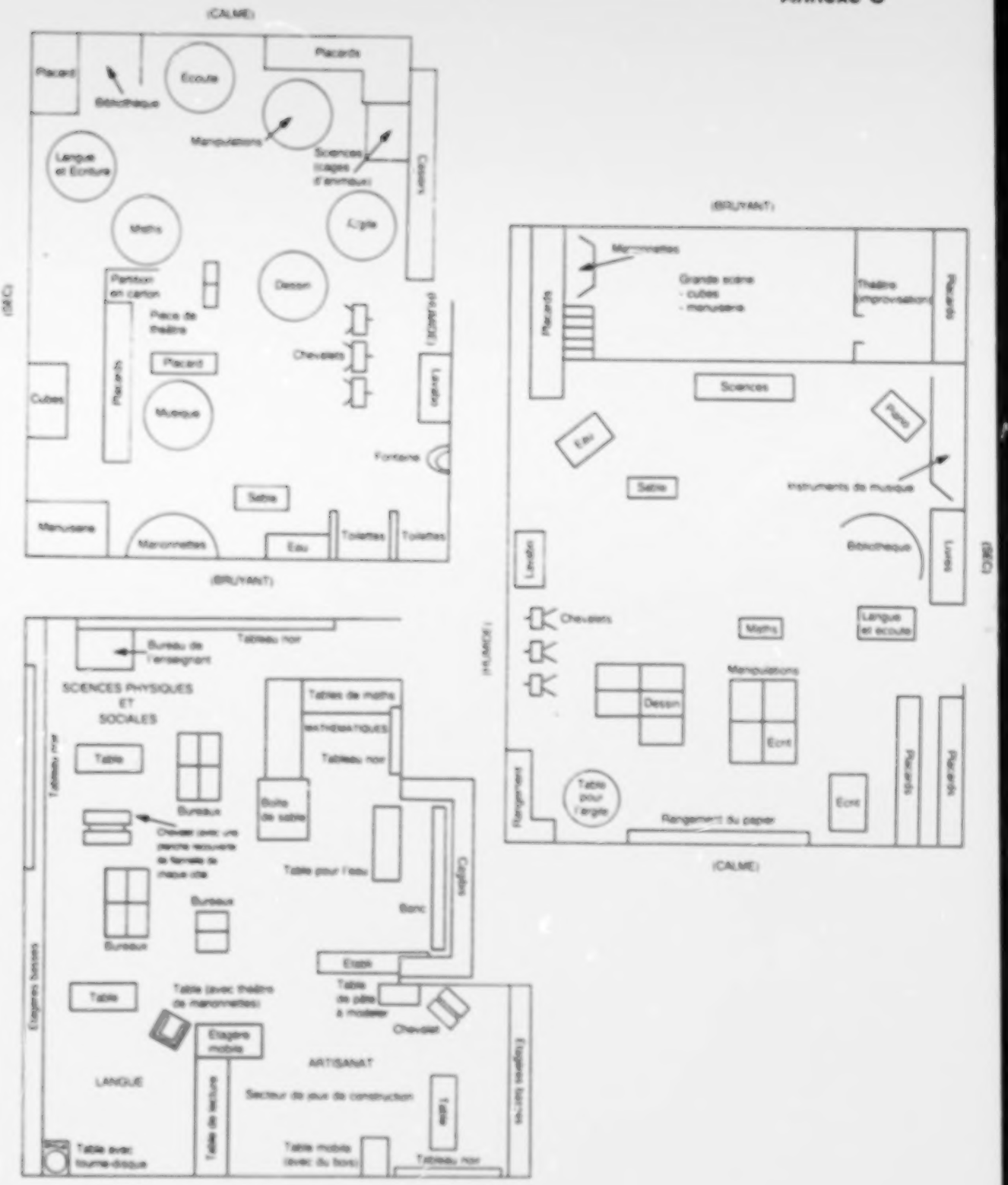
tient compte des nuances du texte.
Raffinement des stratégies de lecture axées sur le contenu.
L'écriture démontre un souci de l'effet produit sur le lecteur.

Social

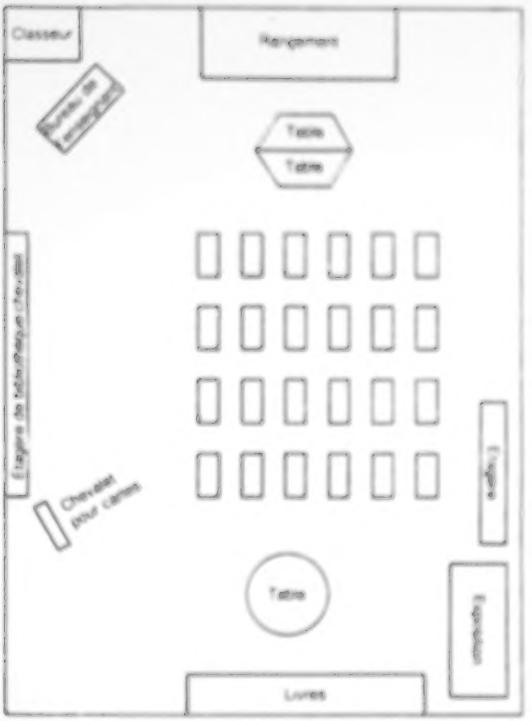
Commence à contester les règlements.
A un grand besoin d'appartenance. Les pairs, surtout du même sexe, prennent une plus grande importance.
L'intérêt pour les questions sociales émerge.
Le recours aux adultes diminue à mesure que l'enfant acquiert une plus grande indépendance et que les pairs deviennent plus importants.

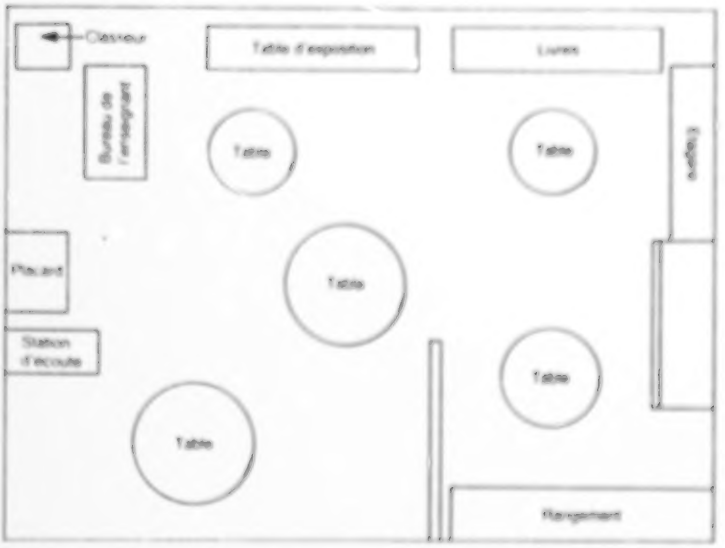
Intellectuel

La mémoire s'améliore de façon spectaculaire.
Trie et organise l'information.
Apprécie l'impact du changement sur son environnement physique et social.
Fait des prédictions et les vérifie.
Commence à réfléchir à des idées abstraites et à chercher et à analyser les rapports entre les actions et les idées.
Élabore des plans de plus en plus logiques et complexes pour diriger son action.
Examine divers points de vue.
Cherche une alternative ou diverses façons de solutionner un problème.
Commence à manipuler les formes symboliques sans se référer au concret de l'expérience directe.
Fait preuve d'un plus grand souci du détail.



1, 2 et 3 sont reproduits avec la permission d'ACCESS. ISBN 0-919865-83-0


Classeur
Rangement
Table
Table
Table
Table
Table
Livres


Classeur
Table d'exposition
Livres
Bureau de renseignant
Table
Table
Table
Table
Table
Placard
Station d'écoute
Rangement

LE MONDE NATUREL COMME SOURCE D'APPRENTISSAGE

Raison d'être

La sauvegarde du monde naturel dépend d'un profond respect de l'environnement et d'une prise de conscience de son rapport avec notre vie. Les enfants apprennent le mieux l'éthique par rapport aux soins à apporter aux êtres vivants, en passant du temps dans le jardin derrière la maison, dans la cour de l'école, dans les sites naturels et dans la nature.

Objectifs

- Aider les enfants à acquérir un sens de la complexité et de la richesse de leur environnement naturel.
- Aider les enfants à comprendre que tous les êtres vivants sont liés entre eux et dépendent les uns des autres.
- Aider les enfants à comprendre qu'une gestion responsable de l'environnement naturel est un des plus grands défis et une des plus grandes exigences morales de notre temps.
- Aider les enfants à comprendre l'ordre des êtres vivants.
- Développer leur sens de l'observation.

Ces idées peuvent être explorées par la famille indépendamment du programme scolaire, mais démontrent aussi comment la famille et l'école peuvent collaborer.

Adapté de l'original préparé par Shirley Jean Mascheron et reproduit avec permission

BEST COPY AVAILABLE

Le monde naturel comme source d'apprentissage

Composantes du programme - JARDIN*

Insectes/Araignées/ Vers de terre	Oiseaux/Animaux	Exploration du ciel diurne et nocturne	Climat et Temps Pluie et Neige	Planter un jardin
- premières expériences habitats - comment les insectes se déplacent d'un endroit à l'autre - besoins des insectes : nourriture, abri - comment les insectes aident les humains - prendre soin des insectes qu'est-ce qui arrive aux insectes au cours des saisons? - prise de conscience des changements saisonniers	- comment attirer les oiseaux : mangeoires, arbres, oiseaux portant des baies, arbres fruitiers - l'observation des oiseaux été, hiver, printemps, automne - comportement des oiseaux - oiseaux migrateurs - examiner les nids d'oiseaux qui ne sont pas utilisés - les oiseaux comme parents - photo d'oiseaux dans le jardin - souris, spermophile	- lever de soleil (est/orient) - coucher du soleil (ouest/ occident) - arc du chinook - observation des nuages et formes des nuages - orages et éclairs - neige et tempêtes de neige - formation de la pluie - beauté des arcs-en-ciel - grêle, brouillard - parhélie - aurore boréale - contemplation des étoiles la Grande Ourse en été/ hiver - phases de la lune - jours/nuits plus courts - jours/nuits plus longs - équinoxe - ombres (position du soleil)	- expériences sensorielles - point de soleil (combien) - vent : sortes de vent, vitesse du chinook (la plus grande en avril et mai) - précipitations et soleil nécessaires à la croissance des végétaux - météo, température - la neige comme couverture quelle vie continue sous la couverture? - oiseaux d'hiver - traces des animaux dans la neige - activités nocturnes - tobogganer (vitesse) - mares - vêtements de pluie - les vers de terre par temps de pluie	- quand commencer à semer (quand le gel a quitté le sol) - décider quoi semer : goûts des membres de la famille, goûts des enfants dans le programme - bêchage - haute altitude, saison courte - semailles de printemps, récolte d'automne - soins du jardin : arrosage, arrachage des mauvaises herbes - insectes vivant dans le sol - vers de terre qui aèrent le sol - abeilles agentes de pollinisation des fleurs et des arbres fruitiers - ennemis des jardins : pucerons mangés par les coccinelles
coccinelles, vers de terre, araignées, chenilles, fourmis, abeilles, papillons de jour et de nuit, libellules, moustiques	merles, moineaux, pies, pinsons, corbeau			

Adapté de l'original préparé par Shirley Jean Mustchenn et reproduit avec permission

BEST COPY AVAILABLE

Matériel reflétant ce qui est connu des enfants et de l'apprentissage*

Mathématiques et Sciences

balances
thermomètres
loupes
aimants
béchers étalonnés
cuillères à mesurer
fiches de recette
objets fabriqués
plantes
insectes
béchers
colorant alimentaire
détergent
entonnoirs
boîtes de conserve percées de trous à différents niveaux
pots à bec verseur
siphons
tube
pompess
tiges Cuisenaire
cubes Dienes
cubes Unifix
cages et dés d'animaux
tableaux géographiques
panneaux alvéolés
jeux de construction
cubes creux
Tinkertoys
plans d'architecture
photos/images de bâtiments
cubes accessoires
jeu de construction
papier quadrillé
matériel de construction tel le Lego
vieux appareils
réceptacles
tamis
récipients de diverses tailles/formes
eau
jouets comme des bateaux, voitures, camions en plastique
moules à biscuits
calculatrice
compteurs
rubans à mesurer
boulier

Langue

nécessaire pour écrire
papier
livres
magazines
cassettes
magnétophone
écouteurs
agrafeuse
machine à écrire
ordinateur

Théâtre

costumes
objets d'hôpital
ustensiles
téléphones
emballages alimentaires
objets du bureau de poste
objets commerciaux
objets domestiques

Arts plastiques

crayons pour écrire sur le tissu
papier
ciseaux
colle
tissu
poinçonneuse
laine, fil

* Ce ne sont que des suggestions de ressources et de matériel.

crayons de couleur
crayons-feutres
peinture
petits bouts de papier
matériel trouvé comme
du polystyrène
boîtes
pinceaux
pailles
ficelle
pâte à modeler
bâtonnets

Musique

instruments pour rythme
disques et tourne-disque
cassettes et magnétophone
xylophone
instruments Orff
flûtes à bec
guitares hawaïennes
autoharp
tambours

Activités pratiques intégrées

copeaux de bois
outils - marteau, tournevis, scie,
pince, perceuse
colle
polystyrène
peinture
clous
ustensiles de cuisine - bols, cuillères
à mesurer, batteurs, etc.
fiches de recettes

Cinq types majeurs de participation des parents*

Type 1 «Les *obligations fondamentales des parents*» désignent les responsabilités de la famille qui doit assurer la santé et la sécurité des enfants; les aptitudes et le savoir-faire nécessaires pour préparer les enfants à l'école; le besoin continu de surveiller, de discipliner et de guider les enfants à chaque étape de leur évolution; et le besoin de créer des *conditions familiales positives* qui soutiennent l'apprentissage à l'école et un comportement approprié aux différents niveaux.

Type 2 «Les *obligations fondamentales des écoles*» désignent les *communications entre l'école et le foyer* au sujet des programmes scolaires et des progrès des enfants. Chaque école choisit la manière et la fréquence de ses contacts avec les parents; par exemple, mémos, avis, bulletins de notes, rencontres; de même, elle influence grandement la façon dont les programmes scolaires et les progrès de l'enfant sont perçus par les parents.

Type 3 La «*participation des parents à l'école*» désigne les parents qui se *proposent* d'assister les enseignants, les administrateurs et les enfants dans les classes, dans d'autres domaines de l'école ou dans les programmes de maternelle. Cela désigne aussi les parents qui viennent à l'école encourager les représentations des élèves, les sports ou autres manifestations, ou encore assister à des ateliers ou autres programmes pour leur propre éducation ou formation.

Type 4 La «*participation des parents aux activités d'apprentissage à la maison*» désigne les activités dont les parents prennent l'initiative ou les demandes d'assistance par les enfants, et les idées ou instructions transmises par les enseignants aux parents pour *aider leurs propres enfants* à la maison dans des activités d'apprentissage qui sont coordonnées avec le travail de classe.

Type 5 La «*participation des parents aux conseils d'école*» désigne les parents qui assument des rôles consultatifs dans les associations parents-enseignants, les conseils d'école ou autres comités ou groupes au niveau du programme de la maternelle ou du système scolaire. Cela désigne aussi les *activistes* chez les parents ou dans la communauté faisant partie de groupes indépendants qui suivent de près les écoles et travaillent à leur amélioration.

*Adapté et traduit de : A continuum of possible parental involvement, «Example of Practices to Promote, and Outcomes From, the Five Types of Parent Involvement», J. L. Epstein, 1988.

Suggestions aux parents

En tant qu'administrateur ou enseignant, vous voudrez peut-être vous servir dans votre travail avec les parents, de matériel tel celui suggéré dans les deux exemples suivants :

-Est-ce que tu as des devoirs?- C'est probablement la communication la plus courante entre parents et enfants. Que peuvent faire les parents pour que leurs enfants fassent d'eux-mêmes leurs devoirs? Voici quelques suggestions :

- Discutez et réétablissez le but reconnu des devoirs à la maison : revoir la matière apprise ce jour-là, encourager le travail indépendant par tâtonnement, que les enfants sont seuls à pouvoir faire; dépasser les limites de la salle de classe en imposant plus de temps et de considération à la créativité.
- Fournissez la stimulation intellectuelle et esthétique nécessaires pour créer un cadre encourageant et un milieu favorable à l'étude.
- Soyez précis en vous enquérant sur le travail à faire. Supposez que l'élève a du travail à faire et discutez-en matière par matière.
- Faites attention à ce que l'élève est en train de faire, démontrez de l'intérêt et encouragez-le.
- Évitez d'imposer une limite comme -tu vas rester là pendant une heure-. Évitez de faire des devoirs une punition.
- Encouragez et soutenez les élèves lorsqu'ils travaillent; louez leurs efforts.
- Assurez-vous que les devoirs soient terminés. Ceci peut amener l'enfant à faire ses devoirs pour mettre papa et maman dans sa poche.
- N'abandonnez pas complètement pour les laisser terminer seuls. Évitez les extrêmes en vous intéressant trop ou pas assez.
- Quand les élèves sont frustrés, soyez là mais ne tombez pas dans le piège de faire leurs devoirs pour eux. N'encouragez pas la dépendance.
- Arrangez-vous pour connaître les lignes directrices des devoirs dans chaque classe et savoir ce que les élèves peuvent faire quand ils ne comprennent pas quelque chose ou comment ils peuvent obtenir de l'aide.
- Limitez les périodes d'écoute de télévision. Ceci force l'élève à organiser son temps.
- Fixez un temps et un endroit pour les devoirs; prenez une position ferme sur la valeur de l'étude.
- Permettez occasionnellement aux élèves d'étudier avec des amis car c'est un moyen d'encourager l'étude. Dans la plupart des cas, toutefois, il ne faudrait pas que ce soit tous les jours.
- Ne laissez pas les devoirs devenir la source de disputes, de conflits, de luttes ou de harcèlement constants. Ceci crée une relation non productive, antagoniste entre parents et enfant.
- Fixez un horaire d'étude qui convient aux deux parties, surveillez comment l'élève atteint les buts qu'il s'est fixés. Soyez constants.
- Donnez l'exemple en rassemblant la famille pour de courtes périodes de lecture de détente.

Comment aider nos enfants?

C'est une question que posent la plupart des parents.

- Discutez le programme de vos enfants avec l'enseignant.
- Encouragez vos enfants à partager avec vous leurs perceptions de leur progrès.
- Faire la lecture à vos enfants.
- Encouragez vos enfants à lire pour s'informer et se distraire. Vos enfants adopteront probablement vos habitudes de lecture.
- Aidez vos enfants à choisir des livres qui correspondent à leurs passe-temps et à leurs intérêts personnels.
- Réservez un temps spécial pour discuter avec vos enfants les livres qu'ils lisent. Vous pouvez discuter les personnages, l'intrigue et leurs opinions du livre.
- Choisissez des livres, disques et cassettes comme cadeaux.
- Discutez des programmes de télévision avec vos enfants.
- Accompagnez vos enfants à la bibliothèque et demandez à la bibliothécaire de vous aider à choisir des livres en demande.
- Réservez du temps chaque semaine pour parler de l'école avec vos enfants et ou pour les aider à faire leurs devoirs. Vous n'êtes peut-être pas expert en tout mais cela ne devrait pas vous arrêter.
- Exposez vos enfants à diverses activités culturelles. Votre journal local vous informe habituellement de ce qui va se passer. Soyez certain de participer avec votre enfant à l'activité choisie.
- Adaptez une attitude positive par rapport à tout ce qui se rapporte à l'expérience scolaire de vos enfants. Rappelez-vous que les attitudes de vos enfants reflètent les vôtres.

Adapté de : *What Every Parent Should Know French Language Arts*, Alberta Education, 1989

L'élève, intervenant-clé dans la rencontre parents-enseignant

(Beverly Hubert, Bulletin ACE, Octobre 89)

L'auteur fait les recommandations suivantes sur la façon de s'y prendre pour faire intervenir les élèves dans les rencontres parents-enseignant. (À noter : les recommandations s'adressent au personnel scolaire mais peuvent facilement être utilisées par les enseignants.)

1. Comme membre du personnel, définissez clairement du bien-fondé de l'inclusion des élèves dans la rencontre et soyez prêt à convaincre autrui de cette valeur.

2. Convainquez les parents et l'administration de ce bien-fondé car vous aurez besoin de plus de temps pour les rencontres.

3. Maintenez la communication ouverte avec les parents au sujet de la nouvelle forme des rencontres et donnez-leur le choix d'avoir ou non une rencontre qui inclut l'élève. N'imposez rien!

4. Discutez le but de ce genre de rencontre avec les élèves et travaillez avec eux pour préparer les questions qu'ils aimeraient poser.

5. Préparez-vous pour chaque rencontre en élaborant des questions qui font participer les élèves et les parents à la conversation.

6. Évaluez le processus des rencontres et cherchez à faire intervenir tous les participants dans le but d'améliorer de futures rencontres.